

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



TESIS DOCTORAL

**El discurso expositivo del profesor en contexto
escolar en L1 y L2**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Félix Villaba Martínez

Directora

Isabel García Parejo

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-695-1112-1

© Félix Villaba Martínez, 2011

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

EL DISCURSO EXPOSITIVO DEL PROFESOR EN
CONTEXTO ESCOLAR EN L1 Y L2

FÉLIX VILLALBA MARTÍNEZ

DIRECTORA:
ISABEL GARCÍA PAREJO

MADRID
2011

*A mi padre que sigue tan presente.
A Maite y a Alba, sin duda*

Índice

Introducción	9
Capítulo I. Marco General	
Contexto socioeducativo en el que se inscribe la investigación	12
1. La escolarización de estudiantes extranjeros	12
1.1 Modelos de escolarización	14
1.1.1 La escolarización de inmigrantes en Europa	15
1.1.2 La escolarización en EE.UU.	17
1.1.3 La escolarización en España	18
1.1.4 Resultados	19
1.2 Más allá del aprendizaje de la L2	24
Capítulo II. Marco Teórico	
El discurso didáctico en el marco del análisis del discurso	29
1. El Análisis del Discurso (AD)	31
2. Metodología del AD	34
2.1. Discurso y enunciado	36
2.2. Discurso y finalidad comunicativa	39
2.3. Discurso y estructura	44
2.3.1. Análisis de la estructura discursiva	47
2.3.1.1 Géneros y secuencias textuales	48
2.3.1.2 Coherencia	52
2.3.1.3 Cohesión	56
2.4. Discurso e información	61
2.4.1. Discurso y comprensión	62
2.4.1.1. Conocimientos del mundo y saberes enciclopédicos	64
2.4.1.2. Inferencias	69
2.4.2. Gestión de la información	82
2.4.2.1. Gestión retórica	83
2.4.2.2. Gestión referencial	87
2.4.2.3. Gestión temática	88
2.4.2.4. Gestión del foco	92

3. El discurso didáctico	94
3.1. Estructura del discurso didáctico	100
3.2. El habla del aula	102
3.3. Las explicaciones del profesor	111
4. El discurso en Segunda Lengua (L2)	118
4.1. Acerca del concepto de Segunda Lengua	118
4.2. El lenguaje con fines académicos	121
4.3. Definición del Lenguaje Académico: la lengua de instrucción	124
4.4. Las funciones del lenguaje académico	127
4.5. El discurso académico	129
4.6. Las lecciones en L2	131
4.7. La comprensión de las lecciones en L2	133
4.8. Variables del proceso de comprensión	138
4.8.1. Los conocimientos previos	138
4.8.2. La velocidad de habla	140
4.8.3. Densidad léxica	142
4.8.4. Modificación del habla del profesor	143
4.8.5. Marcas discursivas	146
Capítulo III. Marco Metodológico	151
1. Diseño de la investigación	151
1.1 Hipótesis de trabajo	151
1.2. Marco teórico	152
1.3 Metodología de la investigación	154
1.3.1 Fase primera	157
1.3.2 Fase segunda	158
1.4 Limitaciones del estudio	160
Capítulo IV. Análisis de datos	162
El discurso explicativo en el aula	
1 El discurso expositivo del profesor en L1	162
1.1. Discurso y control	164
1.2. Estructura del Discurso Expositivo	168
1.2.1. La introducción	169
1.2.2. El desarrollo	171
1.2.2.1. Reiteraciones	173
1.2.2.1.1. Reiteraciones textuales	174

1.2.2.1.2. Reiteraciones de insistencia	175
1.2.2.1.3. Reiteraciones reformulativas	176
1.2.2.2. Contrastes	178
1.2.2.3. Aclaraciones	179
1.2.2.4. Ejemplos	181
1.2.2.5. Resúmenes	183
1.2.2.6. Descripciones	185
1.2.3. La conclusión	185
1.3. Gestión de la información en el discurso expositivo	187
1.3.1. Gestión retórica	187
1.3.2. Gestión referencial	191
1.3.3. Gestión del foco	200
1.3.4. Gestión del tema	207
1.4. Conclusiones	219
2. Las lecciones en L2	225
2.1. Densidad Léxica	225
2.2. Repeticiones	228
2.3. Velocidad de habla	231
2.4. Marcas	233
2.5. Comparación de datos	236
Capítulo V. Conclusiones	239
1. A modo de proyección	242
2. Valoraciones finales	247
Bibliografía	251
Anexos	272
Anexo 1	272
• Transcripciones de lecciones en L1	272
• Símbolos utilizados	273
• L1/1	274
• L1/2	279
• L1/3	283
• L1/4	289
• L1/5	293
• L1/6	295
Anexo 2	303

• Prueba para profesores de lecciones en L2	304
• Anexo 3	308
• Transcripciones de lecciones en L2	308
• L2/1	308
• L2/2	312
• L2/3	315
• L2/4	317
Anexo 4	
• Fragmentos utilizados de lecciones en L1 y L2: densidad y variedad léxica	320
• Palabras diferentes utilizados por texto	328
• Repeticiones en lecciones	333

Índice de cuadros

Cdro 1. Organización funcional del lenguaje y relación con las categorías de análisis del contexto	41
Cdro. 2. Modelo <i>SPEAKING</i>	42
Cdro.3 Historia del Zar	73
Cdro. 4. Los mamíferos	80
Cdro.5. Discurso e información	117
Cdro. 6. Funciones lingüísticas en el Lenguaje Académico	128
Cdro. 7. Niveles de procesamiento en el Modelo de Comprensión <i>Top-down</i> y <i>Bottom-up</i>	134
Cdro. 8. Velocidad de habla en diferentes discursos	142
Cdro. 9. Características y beneficios del habla para extranjeros	144
Cdro. 10. Investigaciones sobre claridad expositiva	153
Cdro. 11. Datos sobre profesores participantes y experiencia docente	158
Cdro. 12. Datos sobre profesores participantes y sesiones analizadas	159
Cdro.13. Temas, contenidos y dinámicas de las lecciones en L1	164
Cdro. 14. Secuencia expositiva	191
Cdro.15. Densidad léxica y Variedad léxica	228
Cdro. 16. Progresión informativa en fragmento de L2/1	230

Índice de Gráficos

Grafo. 1. Densidad y variedad léxica	228
Gfico.2. Repeticiones	229
Gfico. 3. Velocidad de habla (ppm)	231
Gfico. 4. Velocidad de habla en diferentes momentos de las lecciones	233
Gfico. 5. Uso de marcas discursivas	234
Gfico. 6. Marcadores discursivos	234
Gfico. 7. Distribución de las marcas a lo largo de las lecciones	235
Gfico. 8. Velocidad de habla, densidad léxica y marcas discursiva	237
Gfico. 8. Comparación de marcas y repeticiones	238

Índice de Imágenes

Fig. 1. Escolarización e información	16
Fig. 2. Adquisición del lenguaje en la escuela	25
Fig. 3 Organización macroestructural	78
Fig. 4. Procesos de comprensión textual	79
Fig. 5. Comunicación y actividades comunicativas	123
Fig. 6. Lengua de instrucción y áreas curriculares	124
Fig. 7. Lengua de instrucción y etapas educativas	125
Fig. 8. Relación entre el habla de Ns y NNs dentro y fuera del aula	132
Fig.9. Ejemplo de gestión referencial en lección en LM	218

Siglas

ACD: Análisis Crítico del Discurso.

AD: Análisis del Discurso

DEP: Discurso Expositivo del Profesor

HE: Habla para extranjeros

L1: Lengua Materna o primer lengua.

L2: Segunda Lengua

Li: Lengua de instrucción

LTM: Memoria a largo plazo (*long term memory*)

Mⁿ: macroestructura

Ns: Nativos

NNS: No nativos

STM: Memoria a “corto plazo” (*short term memory*)

Introducción

Esta investigación analiza el discurso expositivo del profesor en el contexto escolar; es decir, la forma en la que se organizan y transmiten las explicaciones curriculares, tanto en primera como en segunda lengua. Se trata de una investigación enmarcada en el ámbito de los estudios sobre inmigración y que responde a un doble objetivo. Por una parte, pretende aportar un conocimiento más detallado del discurso del profesor; y por otra, entender la dificultad que puede plantear cuando se dirige a escolares que poseen una lengua materna (LM) diferente a la de la escuela.

El discurso del aula ha sido estudiado con profusión atendiendo a su dimensión interactiva, centrándose en el intercambio de turnos de habla que se produce entre profesores y estudiantes. Aquí, sin embargo, el interés reside en el discurso (en sí) que produce el profesor y en los componentes lingüísticos y cognitivos que lo caracterizan. Se intenta averiguar si se trata de un modelo discursivo específico e identificable que subyace a las variaciones individuales de los diferentes profesores.

En un primer momento de la investigación, se pensó que el conocimiento de este modelo discursivo sería beneficioso tanto para los profesores como para los estudiantes, nativos y no nativos¹. Sin embargo, y aunque esta idea resultaba muy atractiva, se vio la necesidad de conocer lo que ocurría cuando el profesor hablaba para estudiantes de español como segunda lengua (L2). Algunas de las preguntas que nos planteamos fueron: ¿Se produce el mismo discurso cuando se habla para estudiantes nativos y no nativos? ¿Cómo modifica su discurso el profesor cuando lo dirige a estudiantes extranjeros?. Es así como esta investigación combina una doble perspectiva, en primera y

¹ El término *nativo* se utiliza aquí para referirse a aquellos hablantes que tienen la lengua de la escuela como LM independientemente de su lugar de nacimiento.

segunda lengua, como reflejo también de lo que sucede en muchas de los centros educativos de nuestro país.

Hablar y comunicarse supone intervenir en el otro, en su espacio y su mundo para modificarlo. Se trata de un proceso *bidireccional* en el que el propio mensaje se ve afectado por el desarrollo de la comunicación. Se comunica mucho más de lo que se dice, aprovechando un amplio conjunto de referentes culturales y contextuales compartidos. Todos estos elementos están presentes cuando el profesor habla de forma que su discurso varía de acuerdo a cómo lo hace el contexto. El profesor, a la par que desarrolla contenidos, tiene que llamar la atención, reconducir conflictos, centrar el interés, despertar los conocimientos previos; y todo ello en un ambiente vivo como es el de la escuela. Ocurre así que el discurso oral que se produce en estos niveles educativos resulta repetitivo, pesado y de poca complejidad informativa. Es decir, es completamente distinto al que se podía esperar para transmitir de contenidos curriculares. ¿Ocurre lo mismo en segunda lengua?

A lo largo de esta investigación, los inmigrantes, o estudiantes no nativos, *aparecen y desaparecen* del primer plano pero son el motivo último de este trabajo y de las diferentes decisiones metodológicas que se han ido adoptando. Así pues, el primer capítulo aborda el tema de la escolarización de los niños y jóvenes inmigrantes en el sistema educativo español. En él se presentan, junto a datos y modelos de organización, consideraciones generales acerca de la inmigración y los inmigrantes. La percepción del inmigrante como un sujeto con carencias, determina el tratamiento educativo que se aplica y, lamentablemente, gran parte de los resultados que se obtienen.

Tras la presentación del marco socioeducativo del trabajo, el capítulo segundo aborda la dimensión teórica del discurso del profesor. A tal fin, se da cuenta de las características de este discurso, atendiendo a diferentes perspectivas: la cognitiva, la lingüística, la didáctica y la de Segunda Lengua.

El Análisis del Discurso es el marco teórico adoptado en esta investigación y que nos ha permitido analizar el discurso en una triple dimensión: como estructura discursiva, como proceso de organización y gestión de la información y como recurso didáctico.

Por último, en este capítulo se presenta también el discurso del profesor en el contexto de Segunda Lengua. Este discurso se enmarca en un área más amplia que se conoce con el término de Discurso Académico, en la que se atiende tanto a las funciones lingüístico/ instruccionales que desempeña, como al proceso de comprensión oral en una L2. Esta última dimensión es la que se ha analizado específicamente en este trabajo.

En el capítulo cuatro se desarrollan los componentes metodológicos que orientan la investigación. Al estudiar dos ámbitos discursivos diferentes, en primera y segunda lengua respectivamente, se consideró oportuno adoptar una doble *metodología* de investigación. De este modo, para analizar el discurso que se produce para estudiantes nativos se analizaron 6 lecciones reales de diferentes áreas académicas impartidas a estudiantes de ESO. Se quería confirmar si el discurso expositivo del profesor (DEP) se podía considerar como un modelo discursivo propio o no y para ello se analizó su estructura y los procesos informativos utilizados en los textos recogidos.

En cuanto a las características del habla en segunda lengua, se quería estudiar la relación entre el contexto discursivo y el papel del propio modelo expositivo. Es decir, los movimientos de adaptación que realiza el profesor para adecuar su discurso a las características de los estudiantes extranjeros. A tal fin, se consideraron como variables de investigación la densidad léxica, las repeticiones, la velocidad de habla y las marcas discursivas pues son componentes lingüísticos que suelen modificarse cuando se habla con extranjeros.

Los resultados de esta investigación no pueden ser concluyentes por las limitaciones propias de este estudio; sin embargo, plantean la necesidad de seguir describiendo nuevas parcelas del discurso del profesor. Del mismo modo, deben abrir una profunda reflexión acerca de los modelos propuestos para el proceso de escolarización de estudiantes inmigrantes. Las exigencias y los condicionantes lingüísticos que se plantean en el contexto escolar exigen de una actuación didáctica específica y rigurosa de enseñanza y apoyo en la segunda lengua. Transmitir contenidos curriculares en una L2 y comprenderlos oralmente son procesos complejos que no dependen únicamente de la voluntad de los profesores o de las capacidades individuales de los estudiantes. Facilitar y reconocer la tarea de ambos resulta imprescindible para poder garantizar plenamente la igualdad de oportunidades en la educación básica.

Difícilmente somos algo sin los demás. Este trabajo hubiese sido imposible sin todos aquellos que, en algún momento, creyeron en mí, me quisieron y me apoyaron. A todos ellos, sin distinción, mi más sincero agradecimiento.

Un agradecimiento muy especial a Isabel García y a Teodoro Álvarez.

CAPÍTULO I. MARCO GENERAL

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN

1. La escolarización de estudiantes extranjeros

La incorporación de población inmigrante a la estructura general de cualquier sociedad supone un reto innegable que no siempre culmina satisfactoriamente para todos los participantes. Es un reto que implica no sólo ampliar y adaptar recursos y servicios sino redefinir modelos de actuación pensados para una población homogénea en procedencia, cultura y lengua. La escolarización de niños y jóvenes inmigrantes ejemplifica perfectamente este desafío y la importancia que tiene para el propio futuro de la sociedad resolverlo adecuadamente. Escolarizar a estudiantes inmigrantes supone preparar a los futuros ciudadanos de nuestros países; sin embargo, los estereotipos sociales negativos asociados a la inmigración llevan a que se piense en lo inmediato y en todos los múltiples problemas asociados a esta realidad.

Convertir en un problema el mundo de la inmigración es una tendencia común a la mayor parte de los países que reciben población migrante. La relación directa que se produce entre inmigración y pobreza marca, desde el primer momento, la forma de entender las diferentes actuaciones que se realizan con este grupo de población. Por lo general, al inmigrante se le suele caracterizar en términos de carencias. Los inmigrantes son sujetos *incompletos* a los que se define por lo que no son, no tienen o no saben (Pallaud, 1992). Es la misma tendencia que se da entre otros grupos sociales

desfavorecidos y que consiste en atribuir al grupo los aspectos más *negativos* de algunos de sus integrantes. Para Ogbu (1978) el inmigrante llega a constituir una “*casta minoritaria*”: un grupo de individuos que puede o no haber nacido en el país, pero al que el grupo dominante ve siempre como inferior. Es esta visión negativa y apriorística la que explica la orientación de las políticas sociales y educativas que se siguen con estos ciudadanos.

En el primero de estos planos predomina un tratamiento asistencial orientado a paliar el desconocimiento de destrezas sociales, los problemas de adaptación y de desarrollo personal y los de preparación profesional. Otros aspectos que contribuyen también a consolidar a ese carácter asistencial son las ideas sobre los recursos económicos, las condiciones de vivienda o las condiciones de trabajo.

El plano educativo está marcado por el carácter compensatorio de las actuaciones como resultado de considerar que la población inmigrante tiene una formación general muy baja (predominan los analfabetos) o con estudios primarios incompletos. También, en este plano, se produce un cierto fatalismo respecto a las posibilidades reales de estos estudiantes y de sus auténticas capacidades (Villalba y Hernández, 2005a). Esta actuación resulta especialmente significativa para determinados grupos de alumnos con los que parece haberse renunciado a obtener unos altos resultados académicos (Waxman y Téllez, 2002). Este es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo, como consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo² (*Efecto Pigmalión*, Rosental y Jacobson, 1968). Se establece así, un primer nivel de discriminación en función del origen, nacionalidad y grupo cultural de los estudiantes inmigrantes (Hakuta y Feldman, 1996)

Para Waxman y Téllez (2002:7) muchos de estos problemas se deben al desconocimiento que tiene el profesor sobre los estudiantes, lo que se traduce en inadecuadas expectativas y en prácticas educativas simples que refuerzan la pasividad de los aprendices:

[los inmigrantes].. and other minority students have often been denied the opportunity to learn higher level thinking skills because of the belief that they must dem-

² Del inmigrante, en general y de determinadas nacionalidades en particular, apenas se esperan grandes resultados ni progresos aunque, no se disponga de datos precisos sobre su evolución y nivel de dominio de la L2 (Hakuta y Valdés, 1994)

onstrate the ability to learn basic knowledge before they can be taught higher skills.

En resumen, el primer acercamiento al mundo de la inmigración, suele estar condicionado por los estereotipos sociales existentes, y que, lamentablemente, tienden a perpetuarse (Van Dijk, 2005; Collantes, 2006)

1.1. Modelos de escolarización

Un primer grupo de dificultades que plantea la escolarización de estudiantes inmigrantes es de carácter lingüístico y surge cuando la (LM) del aprendiz es diferente a la de la escuela. En este caso, se manejan una serie de ideas erróneas sobre el aprendizaje de idiomas que condiciona su proceso de escolarización. Algunas de estas ideas están formadas por estereotipos respecto al aprendizaje de lenguas (McLaughlin, 1992)³, otras son específicas del campo de las segundas lenguas (L2⁴), como es la idea de que no hace falta hacer nada especial para que los niños y jóvenes aprendan la nueva lengua, basta con exponerlos a la misma y dejar que el medio, en este caso la escuela, se ocupe de lo demás. De este modo, no es necesario un artificio didáctico importante (currículos específicos de L2, materiales adaptados, profesorado especialista...), basta con dejar que se desarrollen las capacidades innatas del sujeto para que se produzca el aprendizaje. También se suele pensar que el medio escolar proporciona suficientes oportunidades para que el estudiante entre en contacto con una lengua rica y significativa, y, sobre todo, para que la use según se va aprendiendo. Por último, una idea muy extendida es la de que la enseñanza de una L2 no es una actividad compleja para un profesor nativo, aunque su especialidad nada tenga que ver con la lengua.

Gran parte de los modelos de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes reproducen estos estereotipos y suelen coincidir en la mayoría de los países occidentales.

³ McLaughlin sintetiza estas ideas en: la superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la lengua, se aprende un idioma cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual

⁴ El término Segunda Lengua (L2) hace referencia no al orden de aprendizaje de las lenguas sino al proceso de aprendizaje y uso de una nueva lengua en contacto con la comunidad de habla. Es un término que pone el acento en el contexto:

“Hablamos de aprendizaje de lenguas en contexto para referirnos al conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos hablar de dos contextos lingüísticos específicos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2.: el contexto académico y el laboral”

(Villalba y Hernández, 2008)

Proponemos un acercamiento a dichos modelos a partir de los que se aplican en Europa y en Estados Unidos.

1.1.1. La escolarización de inmigrantes en Europa

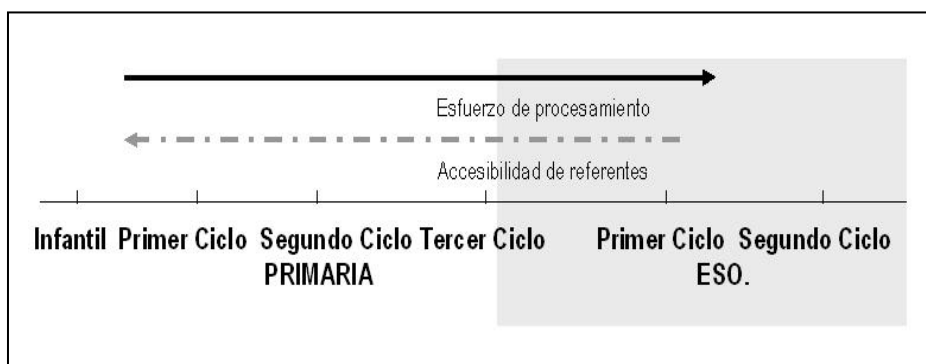
En la mayoría de los países europeos existen cuatro modalidades básicas de programas destinados a alumnos inmigrantes (Bekemans y Ortiz, 1998)

- Inmersión en la L2: Se matricula a los estudiantes en grupos ordinarios con compañeros nativos de la misma edad pudiendo recibir apoyo individualmente o en grupo. Este fue el modelo impulsado en un primer momento en nuestro país, y que, en la actualidad, está volviendo a implementarse con el discurso de la escuela inclusiva.

Como justificación de este modelo se destaca que lo importante es poner en contacto al estudiante extranjero con compañeros nativos. El contexto escolar ofrecerá oportunidades suficientes para que se produzca un aprendizaje “natural” de la L2. La exposición directa a la lengua y la interacción con iguales sobre temas de interés activarán los mecanismos innatos para el aprendizaje de lenguas.

El problema suele estar en que el medio no proporciona tantas oportunidades como sería necesario para la utilización de la L2. Que la lengua con la que se entra en contacto en el ámbito educativo no es necesariamente significativa ni accesible para el estudiante extranjero (Villalba y Hernández, 2004). Por último, el esfuerzo de procesamiento del *input* en estas circunstancias es mucho mayor del que se podría esperar para un aprendizaje natural. Y, como siempre, la dificultad aumenta proporcionalmente al ciclo en el que se matricula al alumno inmigrante. Y esto es así, entre otras razones, porque, a lo largo de la escolarización, la lengua aumenta en nivel de abstracción o, si se prefiere, porque los referentes contextuales que se utilizan refieren a la propia lengua.

FIG. 1. ESCOLARIZACIÓN E INFORMACIÓN



Sin embargo, pese a las claras limitaciones de este modelo, es el más extendido en nuestro país, fundamentalmente por razones de rentabilidad de recursos. Se argumenta que no en todos los centros educativos el número de extranjeros es tan elevado como para implantar aulas específicas para estos alumnos. En el caso de los centros en el que el volumen de extranjeros es muy elevado, los argumentos para desaconsejar otro tipo de prácticas educativas son muy diversos, aunque con un mismo resultado: es el profesor el que tiene que buscar por sí mismo las soluciones específicas para conjugar las necesidades formativas de estudiantes nativos y no nativos en esa situación de inmersión. Como consecuencia, el modelo de inmersión directo en la L2, pese a los años que lleva de aplicación, no es sino un conjunto inconexo de prácticas y de declaraciones de buenas intenciones por aquellos que lo apoyan.

- Clases mixtas de acogida. En ellas los inmigrantes comparten un aula para el aprendizaje de la L2, durante un periodo variable de tiempo (de varios meses a un curso escolar), y al margen de los grupos de estudiantes nativos. Son los famosos programas de acogida, que, con distintas denominaciones, se han puesto en práctica en cada Comunidad. Su objetivo es doble, pues pretenden dar respuesta a las necesidades lingüísticas y curriculares de los alumnos extranjeros.
- Clases bilingües. Para estudiantes de la misma nacionalidad que reciben formación en la LM y la L2 a lo largo de cuatro o seis cursos escolares. Esta modalidad funciona exclusivamente en las llamadas escuelas europeas para hijos de funcionarios de la Unión Europea.

- Clases de apoyo. Programas de educación compensatoria para estudiantes escolarizados en grupos ordinarios.

1.1.2. La escolarización en EE.UU.

Los modelos de intervención difieren fundamentalmente en cuanto a si la escolarización de los estudiantes inmigrantes se produce en sus propias lenguas maternas o en inglés. Así nos encontramos con los siguientes (Hornberger, 1991):

- Programas de instrucción en la LM de los aprendices. Se usa la lengua de los alumnos en su escolarización como forma de disminuir el desfase entre conocimientos escolares y lingüísticos. Esta modalidad exige un profesorado altamente cualificado y bilingüe. La puesta en práctica de estos programas da lugar a diferentes modalidades, según se considere la incorporación de los inmigrantes a grupos ordinarios con estudiantes nativos. Así se puede diferenciar entre:
 - Programas bilingües de transición o de salida temprana. En ellos el objetivo consiste en que el estudiante inmigrante se incorpore rápidamente a las clases ordinarias en la L2. La LM se utiliza como apoyo para trabajar contenidos académicos pero el énfasis se pone en seguir rápidamente las clases en la L2.
 - Programas de desarrollo bilingüe o de salida tardía. Se distinguen de los anteriores en que la instrucción se realiza completamente en la LM de los estudiantes. Estos programas no sólo se llevan a cabo en la E. Primaria sino que pueden alargarse en etapas posteriores ocupando, incluso, un 40% del tiempo total de instrucción.
 - Programas de inmersión bilingüe. El objetivo de estos programas consiste en que los estudiantes alcancen altos niveles de dominio lingüístico en las dos lenguas. Nativos y no nativos comparten la misma aula, siguiendo la instrucción en las dos lenguas en porcentajes que van variando con el tiempo (90/10 –LM/L2-; 50/50)
- Programas en los que las lenguas maternas se utilizan como ayuda en la transmisión del currículo. Esta modalidad frecuentemente se lleva a la práctica mediante profesores de apoyo que actúan como traductores a lo largo de las sesiones ordinarias de clase.

-
- Programas de instrucción utilizando el inglés como L2. Modalidad esta que se desarrolla según diferentes enfoques: comunicativo, gramatical, por contenidos.
 - Instrucción por contenidos o de adaptación de la instrucción.

1.1.3. La escolarización en España

El modelo de escolarización que se ha seguido en España, desde hace veinte años, ha intentado destacar las similitudes de los estudiantes antes que las posibles diferencias.

Así, en 1996 se publicó el Real Decreto de Compensatoria⁵ en el que se fijaban las líneas generales de actuación para atender a dicho alumnado. En este Decreto se establece que los estudiantes extranjeros se incorporen a grupos ordinarios (con compañeros españoles), según edad y nivel escolar previo, al tiempo que reciban una atención complementaria en programas de Compensatoria.

Estos programas atienden a los estudiantes en momentos concretos de la jornada escolar y durante un periodo semanal no superior a 15 horas. Se pretende con ello que los alumnos extranjeros participen “con normalidad” en las actividades planteadas en el grupo ordinario de referencia. De esta forma, se intenta potenciar las posibilidades de integración y de adquisición natural de la lengua, mediante el contacto y la interacción con iguales.

Los programas de Compensatoria sólo existen en aquellos Centros que cuentan con recursos suficientes para atender a este alumnado⁶. El objetivo prioritario de los mismos es la enseñanza del español aunque también deben compensar las posibles carencias formativas de los alumnos extranjeros.

No obstante, tanto en los Centros donde existen Programas de Compensatoria, como en los que no, los alumnos extranjeros pasan la mayor parte de la jornada escolar en grupos ordinarios junto a compañeros españoles. En estos grupos, la lengua en la que se desarrolla el currículum de las distintas áreas (matemáticas, sociales, ciencias natu-

⁵ Real Decreto de 28 de febrero de 1996, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades educativas.

⁶ Los criterios que las distintas administraciones educativas fijan para la implantación de este tipo de programas en un Centro, varía de unas comunidades autónomas a otras pudiendo oscilar el número mínimo de estudiantes extranjeros exigibles entre 8 y 20.

rales...) es el español. Es esta situación la causante de la mayoría de los problemas derivados de la escolarización de estos alumnos ya que:

En general, el alumno no nativo se encuentra con notables dificultades para acceder al currículum formativo en una lengua distinta a la propia.

- Las limitaciones comunicativas dificultan la interacción con los compañeros españoles y la participación activa en las dinámicas de clase.
- El profesor no sabe cómo adaptar su materia a las particularidades que representa el aprendizaje en una L2.
- El profesor no sabe cómo compaginar la atención a estudiantes nativos y no nativos, especialmente cuando estos últimos poseen diferentes niveles de competencia en la L2.

De esta forma, puede desaprovecharse el objetivo inicial de potenciar la adquisición natural de la lengua mediante la inclusión de los nuevos estudiantes en grupos con españoles. Al mismo tiempo, el nuevo estudiante encontrará serias dificultades para acceder con normalidad y con unas mínimas garantías de éxito al currículum escolar.

En ocasiones, las limitaciones comunicativas y la falta de expectativas escolares se traducirán también en una desmotivación de los alumnos inmigrantes. Esto, unido a la percepción de un cierto rechazo social, puede traducirse en una reafirmación de las solidaridades entre el grupo cultural o nacional de procedencia.

Es evidente que el aprendizaje de la lengua es el objetivo básico cuando se llega a una sociedad con un idioma distinto al propio. Sin embargo, junto al dominio de la lengua, es necesario familiarizarse con los modelos educativos específicos de la nueva sociedad. Cualquier institución educativa (escolar en este caso) genera unas dinámicas y procedimientos propios que afectan no sólo al papel de los distintos participantes (profesores y alumnos), sino también al modo en el que se desarrolla el currículum. Todos estos aspectos también intervienen de forma decisiva en la escolarización en un nuevo país.

1.1.4. Resultados

Como se puede apreciar, no existen grandes diferencias en cuanto a los modelos de escolarización de inmigrantes. El programa de educación bilingüe, que durante muchos años caracterizó la apuesta estadounidense en este campo, se encuentra ac-

tualmente en un marcado retroceso tras el triunfo de las políticas conservadoras de los gobiernos republicanos. Esta situación se está dando también en nuestro país aunque, en este caso, no se puede relacionar exclusivamente con una determinada opción política, sino que tiene que ver con estereotipos respecto a la población inmigrante.

De cualquier forma, en todos los países se produce un cierto desfase entre los objetivos y contenidos de los diferentes programas y su puesta en práctica. En general, se puede afirmar que es en la educación secundaria⁷ donde se plantean mayores problemas respecto a la escolarización de alumnos inmigrantes. Christian (2001) identifica las siguientes dificultades en los centros de Secundaria:

- Programas que dificultan el acceso a los contenidos académicos al no hacerlos accesibles (comprensibles) para los estudiantes inmigrantes.
- No se ofrecen alternativas (ni en programas ni en currículos) a los estudiantes con una deficiente escolarización previa o con un escaso nivel de lectura y escritura.
- Una estructura escolar que no proporciona programas de transición, dentro del propio centro educativo (incorporación a los grupos ordinarios de L2) y para la continuación de estudios o la incorporación al mundo laboral.
- Desconocimiento de las verdaderas necesidades de los alumnos inmigrantes por parte tanto de los profesores como de los responsables educativos.
- Falta de políticas eficaces y procedimientos de evaluación del conocimiento de la L2.

Otro de los problemas que comparten los diferentes modelos de escolarización y, en general las políticas de escolarización de inmigrantes, tiene que ver con la evaluación final de los propios programas.

Por lo general, las altas cifras de fracaso escolar entre alumnos inmigrantes (Gilborn y Gipps, 1996; García, 1991) hacen que las distintas administraciones educativas consideren poco rentable este tipo de actuaciones⁸. En este marco, la evaluación externa

⁷ Paradójicamente los profesores de secundaria apenas reciben formación específica en este campo. Situación que también se puede observar en países como Estados Unidos o Francia (Carrasquillo y Rodríguez, 1996; Boyzon, 1992)

⁸ Paradójicamente, las decisiones las tomarán individuos monolingües en su mayoría y sin un conocimiento profundo sobre los problemas del bilingüismo y de la inmigración (Valdés, 1997)

de las respectivas actuaciones será la principal dificultad con la que se enfrentan ambos modelos educativos. Uno de los indicadores que se utiliza en esta evaluación es el de los resultados académicos obtenidos a lo largo de escolaridad. Resultados que se determinan con relación al dominio de los contenidos y procedimientos del currículum, pero no con el del aprendizaje de la L2 (objetivo fundamental de la mayoría de los programas), o con los niveles de instrucción y de escolarización de partida⁹. Damico (1992), identifica los siguientes problemas respecto a la evaluación de los jóvenes inmigrantes:

1. La mayor parte de estudiantes inmigrantes se encuentran en clases ordinarias con compañeros nativos. En este contexto, el aprendizaje normal de la L2 suele entenderse como problemas lingüísticos.
2. A los aprendices inmigrantes se les suele comparar, en el aprendizaje de la L2 y en el de las materias escolares, siempre con los recién llegados y nunca con iguales con lo que no se llega a saber la evolución real que experimentan.
3. Los estereotipos respecto a la población inmigrante lleva a que se les perciba como de baja inteligencia, de baja motivación y de baja capacidad para áreas como las matemáticas y determinadas actividades de clase. Como consecuencia se tienen bajas expectativas que llevan a un empobrecimiento de estos estudiantes no sólo a lo largo de su desarrollo académico, sino también en los momentos de evaluación.
4. Para la mayoría de estos aprendices, no se poseen datos acerca del nivel de competencia en la propia LM. En el caso de los más pequeños que están aprendiendo las dos lenguas a la vez, poco se conoce sobre su competencia (*proficiencia*) en la LM. Para los mayores, se carece de registros escolares de sus países para documentar el nivel de habilidad lingüística e incluso, la trayectoria escolar.
5. Para los estudiantes inmigrantes, la evaluación persigue objetivos diferentes de la que se establece para estudiantes nativos. Así, mientras en los programas de idiomas se quiere determinar el nivel de conocimiento lingüís-

⁹ Villalba y Hernández (2008) realizan un análisis detallado acerca de los problemas de la evaluación de los estudiantes extranjeros.

tico, en los programas para inmigrantes, se evalúa para determinar sus *dé-ficits* educativos y adscribirlos a un grupo especial (a grupos de necesidades educativas especiales). Como consecuencia, los estudiantes están mal diagnosticados y adscritos en los programas de educación especial, lo que reduce sus potencialidades reales de aprendizaje.

Al margen de consideraciones metodológicas sobre los instrumentos de evaluación empleados¹⁰, el hecho es que, tras un tiempo de funcionamiento, estas actuaciones educativas tiendan a desaparecer argumentándose su poca eficacia. Se podría pensar que evaluaciones más técnicas podrían aportar datos mucho más significativos a fin de optar por uno u otro modelo. Pero incluso en este caso, el problema radica en que los resultados siempre son interpretados por los responsables educativos en función de ideas prefijadas y criterios ajenos a la propia prácticas educativa (Panetta, 1999). En este sentido, el ejemplo más citado es el estudio de Ramírez, Yuen y Ramey (1991) en el que se investiga a lo largo de cinco años la efectividad de dos tipos de programas bilingües (de inmersión estructurada en inglés y de transición con salida temprana) Una de las conclusiones a las que llegan estos investigadores es que la instrucción en primera lengua no interfiere en el aprendizaje del inglés. Este dato se toma por los defensores de los programas bilingües como prueba de la eficacia de tales programas. Pero en dicho estudio también se señala que existe poca diferencia entre los resultados alcanzados por los estudiantes de programas de inmersión y los de salida tardía, dato que, a su vez, se utiliza para apoyar la supresión de las actuaciones bilingües. Romera (2000) sintetiza las críticas al funcionamiento de programas bilingües en EE.UU., en los siguientes aspectos: el alto índice de abandono de los estudios, el retraso en pasar de cursos y las bajas calificaciones obtenidas con respecto a la media nacional. No es de extrañar que, en algunos casos, los propios investigadores muestren ciertas reticencias a la hora de realizar estudios en este campo, pues de sus resultados dependen la continuidad o no de dichos programas educativos (De Bot, Driessen y Jungbluth, 1991)

En España, sin embargo, el debate sobre educación bilingüe o monolingüe parece no

¹⁰ Son pocos los estudios disponibles sobre la eficacia de los programas para inmigrantes y, aún los que existen, están abiertos a múltiples interpretaciones. Es el caso del realizado por Rossel y Baker (1996) en el que tras analizar 72 investigaciones sobre enseñanza bilingüe no encuentran elementos suficientes para avalar o descartar la rentabilidad de dichos programas. Por el contrario, Krashen (1996) manejando los mismos datos descubre claros indicadores de la efectividad de la enseñanza bilingüe. Esta contradicción no es sólo resultado de diferencias metodológicas, sino que, a mi entender, deriva de las consideraciones sociales que existen sobre la inmigración.

tener mucho sentido, pues junto al número de inmigrantes y los recursos económicos destinados a la educación pública, existen otra serie de particularidades de distinta índole: administrativa, sociológica y pedagógica. A modo de ejemplo, sirvan algunas de las dificultades que Siguán. Álvarez y Cruz (1992) señalan sobre la presencia de niños extranjeros en los centros escolares:

- La concentración de estos estudiantes en determinadas escuelas, a veces muy por encima de lo que sería aconsejable para no constituir guetos.
- La diversidad de su origen que hace que en una misma escuela no todos los niños tengan la misma procedencia, lo que implica una gran variedad de lenguas maternas y culturas de origen, lo que imposibilita dar propuestas educativas uniformes.
- Los diferentes momentos de incorporación de los niños a la escuela motivados por el momento de llegada al país.
- Y con un profesorado poco preparado en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la educación intercultural.

Ante esta situación no existe un acuerdo general acerca de la mejor forma de abordar la atención educativa de los jóvenes inmigrantes. Pese a la simplicidad del problema (el desconocimiento por parte de muchos estudiantes extranjeros de la lengua en la que se transmite el currículo escolar), el modo de abordarlo difiere enormemente de unas zonas a otras e, incluso, de unos centros a otros dentro del mismo territorio. En la base de esta disparidad didáctica está el rechazo a considerar que se trata de un caso de enseñanza/ aprendizaje de idiomas en un contexto de bilingüismo social, o, si se prefiere, de aprendizaje de lenguas en una situación de contacto directo con la comunidad de habla de la L2. Como señalan Villalba y Hernández (2004: 1231-1232) ¹¹

En general, la política lingüística de las administraciones educativas españolas difiere sustancialmente según se trate de estudiantes nativos o extranjeros. Para los primeros se plantea un objetivo de bilingüismo, o incluso multilingüismo, con la enseñanza de una segunda lengua desde edades tempranas, con profesorado especialista y con suficientes medios materiales. Para los segundos, el objetivo se limita a la enseñanza de la lengua que se habla en el país, para lo que se supone no se necesita ni profesorado especializado, ni grandes medios materiales.

¹¹ Ver también Helot y Young, 2002 y Brunn, 1999. Este tipo de actuación es un ejemplo de esa *Pedagogía de la Pobreza* de la que habla Haberman (1991)

1.2. Más allá del aprendizaje de la L2

El contexto por sí mismo no garantiza el aprendizaje de la L2 (Wong Fillmore, 1991) por lo que existe una cierta coincidencia en admitir que los programas de instrucción formal contribuyen decisivamente en el dominio de la L2. Para Hakuta, Bialystok y Wiley (2003), la participación de los aprendices en este tipo de programas es uno de los componentes que más influyen en el desarrollo de los procesos de bilingüismo¹²

No obstante, el contexto educativo también puede plantear restricciones que limiten el aprendizaje de la lengua. Hakuta y McLaughlin (1996) indican que los diferentes niveles de bilingüismo entre grupos sociales pueden deberse a una distinta exposición a la lengua por parte de los sujetos. Situación que tiene un claro reflejo en los programas de enseñanza de idiomas, de forma que al comparar los que existen para nativos con los destinados a inmigrantes, se constata que estos últimos presentan las siguientes carencias:

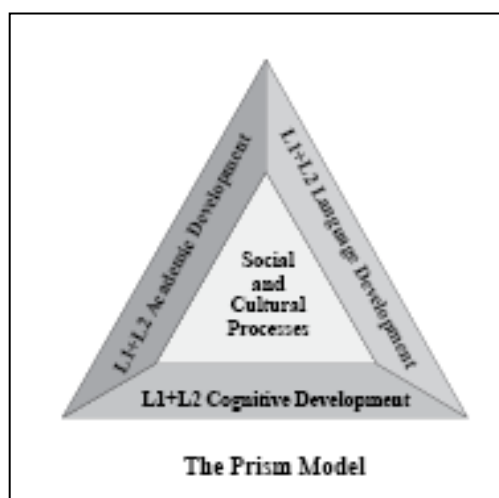
- La exposición a la L2 es inadecuada. O se da una exposición total a la L2 en los programas de inmersión plena o la exposición es escasa en los de inmersión estructurada.
- La enseñanza de la L2 es desestructurada. No existen programas unificados de enseñanza de segundas lenguas con currículos comunes, materiales, niveles y procedimientos de evaluación...
- La adaptación del *input* lingüístico es desigual. Salvo en los casos de programas específicos de L2, la inclusión de los estudiantes inmigrantes en grupos ordinarios dificulta la adaptación de la lengua a los conocimientos específicos de los alumnos.

Por otra parte, las variables individuales y psicosociales (Krashen, 1982; Larsen-Freeman y Long, 1994) desempeñan un papel determinante en el aprendizaje de lenguas por jóvenes. Para Fillmore (1991) existen tres tipos de procesos que influyen en el aprendizaje de una L2 por grupos minoritarios: procesos sociales, lingüísticos y cognitivos. Los primeros tienen que ver con el contexto social en el que se lleva a cabo

¹² Estos tres investigadores llevan a cabo uno de los estudios más ambiciosos en este campo en el que participan más de 2000000 de hablantes latinos y unos 300000 hablantes chinos. Entre las variables que contemplan en el estudio están la edad y la educación. El nivel educativo de los aprendices puede anular el *efecto edad*, lo que se explicaría por la mayor facilidad para seguir procesos de instrucción formal en la L2.

el contacto con la nueva lengua y la interacción con hablantes nativos. En este sentido, conviene tener presente que la situación de inmigración no garantiza, por sí misma, que se cuente con una situación propicia para el aprendizaje de L2¹³. Thomas y Collier (1997) plantean un modelo de adquisición de L2 en contextos escolares en el que identifican cuatro procesos básicos: socioculturales, lingüísticos, académicos y cognitivos.

FIG. 2 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE PARA LA ESCUELA



Thomas y Collier (1997:42)

Ningún programa de escolarización de alumnos extranjeros resulta viable a largo plazo si no plantea soluciones a los problemas de aprendizaje escolares. Por tanto, y al margen del modelo de atención por el que se opte –de inmersión total, de inmersión estructurada o de inmersión con apoyo lingüístico¹⁴–, el reto para los centros escolares radica en conseguir que estos estudiantes completen satisfactoriamente su formación básica. Para eso, es necesario el aprendizaje de contenidos curriculares en una nueva lengua, más que en el dominio de la misma.

¹³ Entre grupos sociales fuertemente cohesionados y encerrados en enclaves lingüístico-culturales la exposición a la nueva lengua y el contacto con la nueva cultura suele ser muy limitada (Chiswick y Miller 1996; Bauer, Epstein y Gang, 2005). Situación que también afecta a niños que apenas mantienen relaciones fuera del ámbito familiar (Rida y Milton, 2001)

¹⁴ En los primeros, los estudiantes se incorporan a grupos ordinarios sin apoyo ninguno en la nueva lengua; en los segundos, la incorporación es paulatina según se avanza en el dominio de la L2; los últimos combinan la inmersión con programas específicos de L2. Esta modalidad es la que predomina en España junto con la inmersión total en aquellos centros que no cuentan con programas de apoyo específicos.

the simplistic notion—that all we need to do is to teach language minority students the English language—does not address the needs of the school-age child. Furthermore, when we teach only the English language, we are literally slowing down a child's cognitive and academic growth, and that child may never catch up to the constantly advancing native-English speaker!

Thomas, W. y Collier, G. (1997:41)

Los defensores de los programas de educación bilingüe sostienen que este aprendizaje sólo es posible una vez alcanzado un nivel cognitivo determinado en la L1 (Cummins, 1979;1981) Sin embargo, los pocos estudios existentes sobre estos aspectos presentan conclusiones contradictorias (Collier, 1987; Mitchel *et all*, 1999; Vila (2008a y 2008b)¹⁵ en función del modelo educativo que se defienda.

Para resolver este problema educativo, tampoco sirve distinguir entre niveles de dominio de la L2 para clasificar a los estudiantes en bilingües, bilingües emergentes, bilingües equilibrados o semilingües¹⁶.

Tendríamos que considerar que el aprendizaje de contenidos escolares en una L2 no sólo se puede explicar en relación con niveles de competencia lingüística. Si esto fuese así, el éxito escolar aumentaría en proporción al dominio que se poseyese de la nueva lengua o, en el caso de los nativos, de la materna. Al contrario, los datos que se manejan referidos a estudiantes españoles demuestran que esta relación no se puede establecer y que el “fracaso escolar” hay que entenderlo como un fenómeno debido a múltiples causas. Algo similar ocurre en cuanto a los estudiantes no nativos ya que, pese a haber nacido en el nuevo país, siguen presentando altos índices de fracaso académico.

Por tanto, y sin olvidar el doble currículum al que se enfrentan los alumnos extranjeros¹⁷ (Deirdre, 2000), se podría pensar que nativos y no nativos comparten una serie de dificultades para enfrentarse satisfactoriamente al currículum formativo. Algunas de

¹⁵ El estudio de Collier llega a la conclusión de que los niños no nativos que entran en preescolar tardan más tiempo en alcanzar los mismos niveles académicos que los niños nativos, incluso que los que entran más tarde. Pese a que el aprendizaje de una L2 a esta edades es un proceso más rápido y seguro que la propia lengua (Aguirre *et all*, 1998, 2001) el contexto lingüístico y la distancia entre lengua materna (de la familia) y la lengua de la escuela puede condicionar el resultado. Vila plantea cómo el contexto lingüístico influye en el nivel de dominio de la L2 (en este caso el catalán) por niños inmigrantes. Cuando el contexto usa la misma lengua de la escuela el aprendizaje es más rápido y eficaz que cuando no es así.

¹⁶ Bilingüe emergente es el sujeto que desarrolla dos o más lenguas. Bilingüe equilibrado es el sujeto que habla con igual fluidez dos o más lenguas. Semilingüe hace referencia al sujeto que posee escaso dominio de las dos lenguas que habla.

¹⁷ De la L2 y de las materias curriculares

estas dificultades son evidentes, como la falta de motivación y estímulos adecuados, el apoyo familiar o el nivel de formación de los padres¹⁸. Otras tienen que ver con aspectos pedagógicos muy variados como son los estilos y recursos didácticos, las dinámicas de aula, la consideración del estudiante. Pero, junto a éstas, existe una que considero de especial importancia pues se refiere a la lengua que se emplea para transmitir el currículum en los contextos escolares. Se trata de un componente que suele desatenderse pues se considera que ya se conoce, en el caso de los estudiantes nativos, o que trasciende al mero aprendizaje de la lengua con fines comunicativos, para los estudiantes extranjeros¹⁹.

Si bien existe gran número de estudios sobre la enseñanza general del español como LE, no son tantos los que se centran en el español como L2, y menos aún, en el español como lengua de aprendizaje. Un primer acercamiento a esta orientación de la L2 puede consistir en estudiar la lengua que utiliza el profesor para desarrollar el currículum escolar.

En la actuación didáctica del profesor se pueden identificar recursos y procedimientos muy diversos, entre los que destaca la interacción como un recurso básico para la construcción conjunta del conocimiento. Sin embargo, hay momentos en los que el diálogo ente profesores y alumnos es sustituido por monólogos de los primeros, orientados a la explicación de contenidos²⁰. Es el discurso expositivo del profesor (DEP) que se genera en este contexto educativo, y que, por tanto, difiere de otros modelos discursivos. Un mejor conocimiento de este recurso didáctico puede ayudar a ofrecer respuestas más adaptadas a las necesidades de los estudiantes inmigrantes por las siguientes razones:

¹⁸ Thomas y Collier (1997) indican que los mejores indicadores para el proceso de escolarización en una L2 de niños y jóvenes inmigrantes serán las aspiraciones familiares, el nivel socioeconómico de la familia en el país de origen, el nivel de estudio de los padres y el nivel de escolarización formal en el país de origen.

¹⁹ La mayoría de los programas de enseñanza de español comparte un planteamiento inicial erróneo sobre las verdaderas necesidades comunicativas de niños y jóvenes extranjeros. Así, los Programas de Compensatoria se plantean como objetivo proporcionar un *mínimo nivel comunicativo* a dichos estudiantes que les permita participar con normalidad en situaciones diversas de la vida cotidiana (juegos, interacción con adultos, sanidad, el colegio...). Con ello se pretende dotar al niño o joven de una autonomía comunicativa suficiente para actuar en su entorno social. Sin embargo, se ignoran todas aquellas otras necesidades comunicativas relacionadas con la situación de formación académica en la que se encuentran estos niños y jóvenes. Es decir, para un estudiante extranjero escolarizado en España, tan importante como conseguir un nivel comunicativo general en la L2 es poder dominar, también, el español como lengua de instrucción (ELI).

²⁰ Las explicaciones a las que aquí hago referencia son aquellas en las que el profesor presenta contenidos del currículum al grupo de clase. No contemplo, por tanto, las que se ofrecen a estudiantes individuales o a pequeños grupos ya que en ellas aparecen elementos interactivos distintos que permiten al profesor adecuar y reestructurar su discurso conforme progresa la comprensión del estudiante.

-
1. Las explicaciones, como recursos didácticos, suelen estar presentes en la mayor parte de las actuaciones de los profesores, con independencia de sus estilos particulares.
 2. Las explicaciones de contenidos, por parte del profesor, suelen constituir la primera toma de contacto con la información necesaria para la realización de actividades de aprendizaje.
 3. Las explicaciones se realizan según unos principios comunicativos propios que difieren de los principios generales de la comunicación oral y presumiblemente, del habla para extranjeros.
 4. Describir el DEP puede contribuir a diseñar propuestas didácticas específicas para aplicar con estudiantes extranjeros en su proceso de aprendizaje de la L2.

Por otra parte, conocer el discurso que produce el profesor para estudiantes no nativos supone también, descubrir los recursos comunicativos que se activan para hacer el discurso más accesible. Se intenta de este modo comprender, desde la perspectiva de una segunda lengua, el reto que supone a un niño o joven inmigrante escolarizarse en una lengua diferente a la propia. Los resultados de este estudio no podrán entenderse sino como un primer acercamiento a una realidad muy compleja, con unos resultados muy preocupantes. Entre los 16 y 18 años, sólo el 32% de los jóvenes inmigrantes está escolarizado, frente al 83% de los españoles de ese mismo grupo de edad. Esto, unido a que cerca del 30% de los alumnos inmigrantes no consigue la titulación básica de ESO, hace que hablemos de un grupo social que se enfrenta a la vida adulta con evidentes desventajas sociales de partida.

Capítulo II. Marco Teórico

EL DISCURSO DIDÁCTICO EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para entender el marco teórico que plantea el análisis del discurso (**AD**), hay que revisar el cambio de paradigma que se produce en la lingüística desde la década de los años sesenta.

Lavandera (1992) encuentra en Chomsky un precursor indirecto de este proceso, pues la primacía que, en su propuesta, se concede a la competencia frente a la actuación despertará un creciente interés por atender la dimensión sociocultural del lenguaje²¹.

De este modo, y como reacción, el objetivo de los estudios lingüísticos se irá desplazando paulatinamente hacia la actuación, para analizar sus regularidades (Hymes, 1972) y plantear teorías específicas sobre la actuación.

La actuación remite directamente al uso del lenguaje, a la comunicación, por lo que, cualquier análisis de la actuación supone, en última instancia, un análisis de la comunicación humana, y, por tanto, de las formas y medios que adopta, así como de los escenarios concretos en los que se realiza. O, de otra forma, si se quiere entender

²¹ Chomsky no construye una teoría frente al discurso, sino que sencillamente lo ignora, ya que su interés se centra en dar cuenta de la competencia lingüística antes que de la actuación. Es decir, el objetivo de sus estudios reside en dar cuenta del conocimiento intuitivo de la lengua separado del uso de la misma. Para él, la competencia constituye un sistema abstracto de reglas que regulan la actuación del hablante, por tanto, los aspectos relacionados con la producción no son necesarios para poderla describir. Su análisis lingüístico se realiza teniendo en cuenta a un “hablante-oyente ideal” no influido por circunstancias individuales ni contextuales.

cómo se utiliza el lenguaje, hay que partir de las situaciones reales de la vida cotidiana en las que éste se usa. Situaciones en las que participan unos interlocutores concretos, en un contexto definido y en las que se da un uso de la lengua con unas intenciones comunicativas precisas.

Desde esta perspectiva, disciplinas como la sociología, la etnografía o la psicología²² se interesarán también por el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. En lingüística, pese a existir una coincidencia en la necesidad del estudio social del lenguaje, se producen claras discrepancias sobre la metodología que debe utilizarse, e, incluso, sobre el objeto en sí de estudio. Estudiar el uso social de la lengua para proponer aplicaciones prácticas, para enriquecer la teoría gramatical o para formular una teoría del lenguaje son algunos de los objetivos que diferencian los primeros trabajos en este campo. Lo mismo sucede en cuanto a la formalización de propuestas como la de Labov (1982, 1983), que pretende conjugar lo social con la gramática generativa, la de Hymes (1962, 1972, 1974), que intenta la formulación de reglas de habla desde un análisis etnolingüístico²³ o, la más global de Van Dijk (1988, 1994, 1997) que atiende más a aspectos pragmáticos y discursivos.

Otro punto de desencuentro lo ha constituido precisar la orientación e implicaciones del contexto frente a quienes postulan la primacía del contexto social (etnolingüística y sociolingüística) existen posturas que remarcan la importancia del contexto interpersonal o interaccional (pragmática, análisis del discurso y análisis de la conversación).

De este modo, en la lingüística social de las últimas décadas se han seguido diferentes líneas de investigación que llegan a constituirse en disciplinas casi independientes. La etnografía del habla (Gumperz y Dell Hymes, 1972), el paradigma cuantitativo, el análisis del discurso, el análisis de la conversación o la “macro-sociolingüística²⁴” son, a juicio de Lavandera (1992), los exponentes más representativos de este proceso.

²² Psicolingüística y Psicología cognitiva.

²³ Desde el campo de la antropología, Hymes (1962) plantea lo que da en llamar “la etnografía del habla” con el que pretende desarrollar un método para examinar el habla en interacción y describirla etnográficamente.

²⁴ Conjunto de enfoques en los que “... los datos objeto de análisis no son enunciados, sino los sistemas, en particular, las lenguas o las variedades lingüísticas presentes en una misma comunidad. La labor del lingüista consiste, por tanto, en analizar la relación que existe entre estos sistemas. Algunas ramas de esta corriente son la dialectología, la planificación lingüística, las investigaciones sobre bilingüismo, el estudio del nacimiento de lenguas y el de su desaparición” (Lavandera, 1992: 17)

1. El análisis del discurso (AD)

El término discurso se ha venido empleando con distintas acepciones, bien como habla contextualizada, bien como texto.

Maingueneau (1989) presenta algunos usos del término discurso:

- a) Como sinónimo del *habla saussureana*.
- b) Como unidad lingüística (enunciado) de dimensión superior a la oración.
- c) Como parte del análisis lingüístico, al considerar el conjunto de reglas de encadenamiento de las sucesiones de oraciones que componen el enunciado.
- d) Como enunciado en cuanto a los mecanismos discursivos que lo condicionan.
- e) Como enunciación en la que existe un hablante y un oyente, con una intención del primero de influir en el otro.
- f) Opuesto a lengua como sistema, en el sentido de que en él se ejerce la creatividad.

Calsamiglia y Tusón (1999) se refieren al discurso como una práctica social a partir del uso lingüístico contextualizado.

Las diferentes concepciones del término discurso responden a la distinta preeminencia que en ellas se concede al contexto interpersonal frente al social. Cuando se prioriza lo interpersonal, la atención se dirige a las propiedades internas del discurso (cohesión, coherencia y pertinencia). Cuando, por el contrario, se acentúa el componente social se intenta descubrir las relaciones entre estructura social y estructura lingüística. Sin embargo, esta aparente oposición conceptual refleja, como no podría ser de otro modo en este campo, una divergencia ideológica más profunda que da lugar a dos tradiciones investigadoras claramente reconocibles. En la mayor parte del análisis del discurso de tradición anglosajona, los textos aparecen aislado de la cadena discursiva, por lo que sólo responde a las características del discurso bien formado al margen del contexto social en el que se produce. Los textos que se presentan son aparentemente asépticos y están despojados de cualquier carga ideológica.

Frente a esta línea de investigación, el análisis del discurso realizado fuera del mundo anglosajón, y, siguiendo los enfoques marxistas y de la escuela francesa, se ocupará

de comprender la naturaleza social del lenguaje.

Por la naturaleza del trabajo que en adelante se presenta, considero necesario detenerme en este último enfoque a fin de precisar el marco teórico de mi investigación.

La propuesta más representativa de este modo de entender el estudio social del lenguaje ha sido, tal vez, la que se conoce como Análisis Crítico del Discurso (**ACD**). Los investigadores críticos han estado profundamente influidos por los postulados del marxismo occidental²⁵, aunque no siempre se hayan identificado plenamente con él.

El término “crítico” aparece asociado en un primer momento a la Escuela Filosófica de Frankfurt (Jürgen Habermas²⁶) aunque en el desarrollo de esta corriente han influido lingüistas como Mijail Bajtin (Voloshinov²⁷) o pensadores como Althusser y Foucault para la escuela francesa. Al igual que ha sucedido con otras corrientes, en el análisis crítico se han dado varias líneas de estudio (escuelas), en función de los objetivos y líneas metodológicas adoptadas. Fairclough y Wodak (2000) presentan una interesante panorámica del ACD en Europa, así como de las implicaciones de esta propuesta en la actualidad.

Los trabajos englobados en la llamada escuela francesa (Pêcheux, 1982) se han ido orientando progresivamente hacia el estudio de las formaciones discursivas en los textos y la heterogeneidad y ambivalencia de los mismos. Al tiempo, se ha ampliado el campo de análisis del interés inicial por el discurso político, a otros tipos de discurso (el religioso, el escolar), o incluso al hablado en el lugar de trabajo.

Para la lingüística anglosajona, la forma, e incluso el vocabulario²⁸ de cada texto responde a una elección consciente de un conjunto de posibilidades existentes en el lenguaje y que, como tal, refleja una actitud ideológica. Al igual que sucede en la escuela francesa, aquí se ampliarán los tipos de textos estudiados, desde los primeros exclusivamente periodísticos a, posteriormente, los educativos y al diálogo oral.

Un último ejemplo de las líneas de investigación seguidas en el ACD puede ser la obra

²⁵ En el marxismo occidental se concede especial importancia al componente cultural (ideología), destacando la función que desempeña de mantenimiento y transmisión de las relaciones sociales capitalistas.

²⁶ Sobre la Escuela de Frankfurt y las ideas de Habermas se tratará con más detenimiento en el apartado “El habla del aula”

²⁷ Hay indicios de que ambos autores sean la misma persona. La obra de Voloshinov, que se puede considerar como la primera teoría lingüística de la ideología, plantea cómo todo uso del lenguaje es ideológico. Por su parte, Bajtin destaca cómo cualquier texto es un eslabón en una cadena de textos, de forma que los textos están moldeados por un repertorio de géneros discursivos socialmente disponibles (intertextualidad)

²⁸ Los vocabularios se entienden como maneras particulares de “lexicalizar” la experiencia.

que Van Dijk viene realizando en las últimas décadas. En el origen del trabajo de este autor está el estudio de los modos de reproducción de los prejuicios étnicos y del racismo en el discurso, tanto hablado como escrito. Posteriormente, se interesará por formas de abuso del poder y de la reproducción de la desigualdad, planteando que el poder social está relacionado con el mayor o menor dominio de las dimensiones del discurso que se posean (preparación, marco, estilo, temas, retórica etc.) Para Van Dijk, la cognición (social y personal) juega un papel decisivo en la relación entre estructuras del discurso y estructuras sociales.

Para Fairclough y Wodak (2000), el objetivo del ACD es interpretar el discurso como una “práctica social”, esto es, teniendo en cuenta la relación dialéctica²⁹ que se establece entre el discurso y las instituciones y estructuras sociales en que se produce. El ACD pretende evidenciar las formas mediante las cuales los discursos pueden convertirse en productores y reproductores de relaciones sociales de poder desiguales.

Esta investigación se puede considerar enmarcada en las propuestas del ACD, en la medida en que con ella se pretende facilitar la participación de un grupo social minoritario en el acceso a la formación básica. Está implícito en este proyecto de investigación el deseo de transformación social, pero a diferencia de algunos modelos de ACD, aquí el interés estará en la descripción formal del propio discurso, independientemente de sus implicaciones ideológicas. Defiendo esta opción no porque entienda que el lenguaje está desprovisto de ese componente, sino porque otra forma de mantener las desigualdades es dificultar el acceso a la información (en este caso instruccional) que el lenguaje transmite. Así, siguiendo a Van Dijk, considero que una manera de actuar sobre la realidad social es conocer las características formales del propio discurso a fin de adecuarlo a las necesidades del interlocutor. En el caso de la presente investigación, esta dimensión es clara en la medida en que:

- El profesor, modificando su discurso, puede paliar la evidente desigualdad que se produce entre estudiantes nativos y no nativos en el acceso a la información.
- El estudiante no nativo cuenta con un lenguaje adaptado a su nivel comu-

²⁹ “... el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma. O también, lo social moldea el discurso ya que éste, a su vez, constituye lo social... en el sentido de que contribuye a sustentar el statu quo social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo” (Fairclough y Wodak, 2000: 367)

nicativo con el que actuar sobre la información.

De aquí se deriva que el concepto de discurso que responde más a los objetivos de este trabajo es el que proponen Calsamiglia y Tusón (1999:15):

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto... Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo.

A modo de conclusión, creo que un buen resumen de lo que debería ser el estudio social del lenguaje es el que propone Lavandera (1992: 27)

Si lo que se desea es percibir una panorámica global del lenguaje en su contexto, deben estudiarse: las relaciones que se establecen entre distintos discursos... las relaciones intertextuales o secuenciales... y cómo la función social de un discurso se ve alterada por la ideología en cuyo seno se produce o se recibe.

2. Componentes del Análisis del Discurso

Como paso previo al desarrollo de los supuestos metodológicos de este tipo de análisis, se propone una definición del propio análisis del discurso (AD) Aquí, como no podría ser de otro modo, surge la dificultad de encontrar una definición operativa y globalmente aceptada del término.

Algunas de las definiciones que se vienen utilizando para referirse al AD son:

El AD consiste en entender en qué radican las diferencias entre enunciados desconectados entre sí y textos bien formados (Van Dijk, 1977)

Se refiere al deseo de “estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito... El análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre hablantes” (Stubbs, 1987: 17)

El análisis aplicado del discurso es el estudio del “... lenguaje y la comunicación en situaciones de la vida real y su objetivo es analizar, comprender o resolver problemas relacionados con la acción práctica en contextos de la vida real. Su objeto de estudio no es el lenguaje per se sino la utilización del lenguaje en contextos auténticos” (Gunnarsson, 2000: 406)

Desde la psicología, el AD “... abarca el análisis de datos de habla, la descripción de relaciones sociales implícitas, las posiciones del sujeto y las estructuras políticas... Como el psicoanálisis, es una “herramienta de la sospecha” en la medida en que interroga lo familiar y lo ordinario para iluminar amplias redes de significado y movimientos de poder subyacentes, y a menudo nada obvios” (Kotler y Swartz, 2000: 124)

A modo de síntesis se podría utilizar la siguiente definición personal de AD con la que orientar este trabajo:

El AD se interesaría por describir las producciones comunicativas (orales o escritas) de la vida real, a fin de entender cómo los interlocutores organizan y recuperan los mensajes atendiendo al contexto y situación social concretos en los que se encuentran. Al mismo tiempo, el AD debería dirigirse a la acción, no sólo como algo externo al propio análisis, sino como condición necesaria del mismo, en la medida en que proponga acciones de cambio y transformación social.

Asumiendo que el estudio de la comunicación humana exige trascender los modelos de análisis centrados exclusivamente en la oración, el objetivo del AD estaría en determinar cómo el emisor organiza los diversos recursos lingüísticos a su disposición (palabras, sintagmas, oraciones y textos) para conseguir transmitir un mensaje a un receptor. En tal sentido, el análisis debe contemplar tanto la forma lingüística de los enunciados como los propósitos y funciones con que se usan dichas formas.

El analista del discurso oral trabaja con textos (*registros verbales de actos comunicativos* (Brown y Yule, 1993) que se transcriben de acuerdo a intereses y procedimientos concretos. Una de las primeras decisiones consiste en determinar cómo representar los registros segmentales y suprasegmentales³⁰ del corpus utilizado. Normalmente no se realiza una transcripción fonética minuciosa (con detalles de acento y pronunciación) sino que se suele recurrir a convenciones ortográficas usuales. Lo mismo ocurre con componentes de los enunciados como la entonación y el ritmo³¹, con lo que se pierde el potencial interpretativo que estos recursos aportan a la comunicación.

De esta forma, y como señalan Brown y Yule (1993:31), es el analista el que, en cierta medida, crea e interpreta el texto que con posterioridad leerá el lector, por lo que siempre existirá un componente de subjetividad alto y un evidente *sobre análisis* de los datos:

³⁰ Sobre las funciones de la entonación, véase Hidalgo, 2000.

³¹ Cómo máximo se utilizan signos para dar cuenta de la oscilación tonal ($\nearrow \searrow \rightarrow$) y de la distribución de silencios (/, //, ///...) en enunciados.

Un texto suele recibir una cantidad mucho mayor de interpretaciones impuestas por los analistas que lo estudian a placer, que la que le otorgarían los participantes en la interacción comunicativa que les ha dado origen.

Una vez transcrito el corpus de datos, el analista debe decidir qué modelo de análisis va a seguir y sobre qué elementos lingüísticos centrará su atención. En este sentido, el AD no está tan desarrollado como la fonología o la sintaxis, ya que aún no se cuenta con descripciones sobre las restricciones estructurales (sintagmáticas) o sistémicas (paradigmáticas) que hacen que un texto esté bien formado (Stubbs, 1987). Por esto y por el carácter semiótico de la comunicación, esto es, utilización, construcción y decodificación de signos, parecería lógico establecer diferentes niveles de análisis de los textos hablados, a fin de poder estudiar el lenguaje en uso. Estos niveles podrían coincidir con los tres planos en los que, según Morris (1972), se organizan los signos: el plano semántico, el sintáctico y el pragmático.

2.1. Discurso y enunciado

Si nos centramos en el discurso oral debemos tener en cuenta las condiciones generales en las que se desarrolla este tipo de comunicación. El hablante, apremiado por el tiempo y con el propósito de captar la atención de su interlocutor y ser eficaz, tiene que atender a un variado conjunto de aspectos, entre los que se puede citar:

- Combinar distintos sistemas comunicativos.
- Recordar lo dicho.
- Atender a la actitud del interlocutor.
- Adecuar el mensaje a las intenciones comunicativas personales.
- Emitir el mensaje.
- Planear el siguiente enunciado.

Esta simultaneidad de acciones, junto a características cognitivas y fisiológicas generales, lleva a que en las producciones orales se puedan encontrar gran cantidad de “errores” (fonéticos, sintácticos, semánticos...), de reformulaciones y de vacíos informativos (olvidos, monitorizaciones...) Este comportamiento *inadecuado* del hablante ha sido tomado por muchos lingüistas para caracterizar el lenguaje hablado como algo caótico en comparación con el escrito.

El AD oral exige conocer algunos de los rasgos distintivos de la comunicación oral. Si se decide caracterizar la lengua hablada por oposición a la escritura, lo primero que

constatamos es el carácter transitorio de la primera frente al permanente de la segunda, así como que lo oral posee una organización y densidad informativa menos rica³².

De manera más precisa, y siguiendo a Brown y Yule (1993), la lengua hablada se puede caracterizar por:

1. Sintaxis poco estructurada en comparación con la lengua escrita:
 - Oraciones incompletas.
 - Menor subordinación.
 - Frecuencia de formas declarativas.
2. El hablante suele ser menos explícito que el escritor y suele utilizar menos organizadores retóricos.
3. Tendencia a relacionar un predicado con un solo referente cada vez (predicados monádicos)
4. Frente a la estructura sujeto– predicado, en la lengua hablada es más frecuente encontrar la de tema– comentario.
5. Escasa utilización de construcciones pasivas.
6. Utilización de recursos no verbales (mirada) para la asignación de referentes.
7. Se pueden corregir expresiones mientras se habla.
8. Abundancia de vocabulario general.
9. Repeticiones de estructuras.

Ochs (1979), Citado en Stubbs (1987: 47), amplía esta enumeración con los siguientes aspectos:

1. Se suele dar una construcción conjunta de proposiciones entre dos hablantes.
2. Tendencia a la yuxtaposición sin elementos de unión explícitos.
3. Argumentos y predicados sin unión sintáctica.
4. Omisión de referentes.

³² Habría que matizar señalando que esto es así en “la mayor parte de las interacciones” y en “la sociedad actual”. Siempre podemos encontrar ejemplos históricos, culturales y sociales contrarios

5. Utilización de modificadores deícticos en lugar de artículos definidos.

6. Uso de estructuras sintácticas desviadas a la izquierda.

De este modo, el lenguaje hablado presentará una sintaxis claramente diferenciada a la del lenguaje escrito, que aconseja utilizar unidades de análisis más amplias que la oración. En este sentido, Cristal (1980) llama la atención sobre la abundancia de coordinación en la lengua y del comportamiento de los hablantes que hace que, tras una pausa, se comience una nueva oración sin haber terminado formalmente la anterior.

También, desde el campo de la pragmática, se ha planteado la dificultad de utilizar oraciones en los análisis de lengua oral ya que no se recogen todos los significados que quiere transmitir el hablante ⁽³³⁾ Es la idea de significado del hablante frente a significado de la oración (convencional), que se intenta resolver con el concepto de enunciado. Reyes (1995:13), lo define como:

El enunciado es una unidad comunicativa que equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación, y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración.

Garrido (2000) critica acertadamente la limitación de este planteamiento entre decir (oración) y hacer (enunciado) o, lo que es lo mismo, entre gramática y pragmática. Para él, *las oraciones aparecen en secuencias de oraciones conectadas entre sí, denominadas discursos*, y sobre todo, *cada oración, en la conversación espontánea, está ligada en su producción y recepción a un hablante que la dice*, (op. cit. 3903–3904)

Al margen de estas controversias teóricas³⁴, podemos entender que una posible solución a los problemas formales que presenta el trabajo con textos orales está en la utilización de enunciados como unidades simples de análisis. En este sentido, es útil la definición de enunciado que propone Alarcos (1995:255):

La secuencia de signos proferida por un hablante (...) (que) queda delimitada entre un silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese, y que va acompañada

³³ Lyons (1980), propuso diferenciar entre oraciones de sistema y oraciones de texto en función de si reflejan o no el comportamiento lingüístico corriente. Las segundas serían producto de ese comportamiento y, por tanto, las que se utilizan en el AD.

³⁴ Beaugrande y Dressler (1997) parten del recorrido teórico en el intento de caracterización de los textos desde las propuestas de los sesenta que pretendieron entenderlos como resultado de una oración de gran longitud, a la de Van Dijk que propone la creación de una gramática textual.

*por un determinado contorno melódico o curva de entonación*³⁵.

Definición que en este trabajo se podría entender como una unidad de sentido propia de la lengua oral, es decir, lo que se dice frente a lo que se escribe³⁶.

Por otra parte, para Van Dijk, el texto es un *constructo* teórico y abstracto que se actualiza en el discurso. Es decir, el texto es al discurso lo que la frase es al enunciado. Aquí el texto se entenderá, en la línea de Brown y Yule (1993), como registro verbal de actos comunicativos.

La combinación de enunciados da lugar a textos que, independientemente de su caracterización³⁷, se pueden considerar como unidades o eventos comunicativos completos. De forma que el significado del texto se consigue tanto por su propio entramado enunciativo, como por los componentes extralingüísticos que en él se dan.

2.2. Discurso y finalidad comunicativa

Centrarse en el estudio del uso de la lengua supone atender a las finalidades (el para qué) con las que se utiliza. Del mismo modo que el lenguaje varía en sus aspectos formales, las funciones que desempeña también variarán dependiendo de las situaciones. Sin embargo, a diferencia de las descripciones formales de la lengua, las funcionales presentan más dificultades; una de las principales consiste en que en el *lenguaje natural* difícilmente aparecen separadas unas funciones de otras.

En una primera clasificación sobre funciones lingüísticas, se podrían distinguir entre función descriptiva e interactiva³⁸, según el lenguaje se utilice para expresar un contenido o para la expresión de relaciones sociales y actitudes personales.

Para Brown y Yule (1993), el *lenguaje primariamente descriptivo* es aquel que se orienta a la transmisión de información factual o proposicional, es decir, está orientado al mensaje en sí. En este tipo de lenguaje es importante que el receptor capte todos los detalles de la información para entender correctamente el mensaje. Sin embargo,

³⁵ En esta línea, Íñiguez, 1996) define el enunciado como la sucesión de frases emitidas entre dos blancos semánticos

³⁶ Van Dijk (1992), diferencia en las realizaciones lingüísticas entre objetos referidos (orales o escritos) y acciones. Es decir, entre enunciados y actos de habla.

³⁷ Texto y discurso son términos que se han diferenciado en función de distintos criterios: medio (texto escrito frente a discurso hablado), interactividad (el discurso es interactivo, el texto no), la longitud (el discurso implica extensión, el texto no).

³⁸ Distinción que aparece en otras clasificaciones funcionales como: Representativa – expresiva de Bühler; Referencial – emotiva de Jakobson; Ideacional – interpersonal de Halliday; Descriptiva- social/ expresiva de Lyons.

los mismos autores señalan cómo el lenguaje se utiliza, también, para cumplir otro tipo de funciones como son las orientadas a establecer relaciones sociales, marcadas por el uso interactivo del mismo³⁹. Es precisamente este uso interactivo, antes que el descriptivo, el que caracteriza a la mayor parte de comunicación humana.

Ahora bien, hablar de los usos del lenguaje supone tener en cuenta los diferentes contextos en los que se usa así como a los propios usuarios.

El antropólogo Malinowski (1923) es uno de los primeros que destacan la relación entre lenguaje y contexto, diferenciando entre el más “inmediato” de una emisión y el “general” de la cultura.

Entre las distintas propuestas que se han elaborado para estudiar esta relación podemos citar la de Hallyday (1975) y la de Hymes (1972)

La primera, con una orientación funcionalista, entiende que el lenguaje se organiza con arreglo a tres funciones principales:

- La *ideativa*: relacionada con la organización del mundo en que vivimos (quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo)
- La *interpersonal*: hace referencia a la organización de la realidad de las personas con las que se interactúa (hacer preguntas, dar órdenes...)
- La *textual*: cómo se organizan los significados ideativos e interpersonales (cómo organizamos los enunciados, qué hacemos explícito y qué no...)

El contexto se incorpora al lenguaje utilizando los siguientes conceptos:

- Campo (la acción social): lo que ocupa a los participantes que usan el lenguaje.
- Tenor (la estructura de roles): los papeles discursivos que desempeñan los participantes.
- Modo (la organización simbólica): el papel del lenguaje en el intercambio⁴⁰.

Hallyday (1975) propone que al relacionar ambos esquemas, la función ideativa sirve para construir el campo (acción social), la interpersonal se utilizaría para negociar el tenor (estructura de roles) y la textual para el modo (organización simbólica). Eggins y

³⁹ Se habla uso *fático del lenguaje* cuando éste se utiliza para abrir o cerrar intercambios orales.

⁴⁰ Para más detalle sobre estos conceptos ver Calsamiglia y Tusón (2002)

Martín (2000: 347) hacen una interpretación personal de esta propuesta en el siguiente cuadro:

**CRDO. 1. ORGANIZACIÓN FUNCIONAL DEL LENGUAJE Y RELACIÓN
CON LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

Metafunción. (organización del lenguaje)	Registro. (organización del contexto)
Significado interpersonal (recursos de interacción) Significado ideativo (recursos para construir contenido) Significado textual. (recursos para organizar textos)	Tenor (Estructura de roles) Campo (acción social) Modo (organización simbólica)

Hymes (1962) desde la antropología de la comunicación, y siguiendo a Jakobson, propone una clasificación diferente de las funciones lingüísticas:

- Expresiva/ emotiva.
- Directiva/ conativa/ persuasiva.
- Poética
- De contacto (físico o psicológico)
- Metalingüística (centrada en el significado)
- Referencial
- Contextual/ situacional.

Para Hymes, esta distinción se podría corresponder con los diversos factores a los que los hablantes prestan atención cuando interactúan:

- Emisor
- Receptor
- Forma del mensaje
- Canal (habla frente a escritura)
- Código (dialecto, lengua o jerga)
- Tema
- Marco o situación. (Stubbs, 1987)

Así podemos entender que todo evento comunicativo cumple una función lingüística concreta, determinada por la situación en la que se produce, por los participantes que intervienen y por la finalidad que se persigue. Idea que Hymes (1962) ejemplifica con el famoso acróstico de SPEAKING en el que se presentan los distintos componentes de la comunicación:

CDRO. 2. MODELO SPEAKING

S	setting or scene	[<i>marco o escena</i>]
P	participants	[<i>participantes</i>]
E	ends/goals/outcomes	[<i>objetivos/ metas/ resultados</i>]
A	act sequence	[<i>secuencia de actos</i>]
K	key/tonal coloring and manner of speech	[<i>tono/ color tonal y manera de hablar</i>]
I	instrumentalities/channels	[<i>instrumentos/ canales</i>]
N	norms of interaction	[<i>normas de interacción</i>]
G	genre/larger textual categories	[<i>género/ categorías textuales mayores</i>]

Stubbs (1987) propone agrupar las funciones lingüísticas de contacto, poética y meta-lingüística en una única a la que denomina *metacomunicación*. Utiliza este término para referirse al control verbal que se lleva a cabo en distintas situaciones de habla. La metacomunicación incluiría:

- Mensajes sobre los canales de comunicación.
- Comprobaciones de si éstos están abiertos y funcionan.
- Mensajes que sirven para que la comunicación se produzca de modo fluido.
- Control sobre quién habla y cuánto habla e indicaciones para que los hablantes dejen de hablar o se interrumpan (indicaciones para el turno de palabra)
- Comprobación de si los mensajes se han recibido y comprendido.
- Control del contenido de una comunicación aceptable.

Surge de nuevo la necesidad de entender la comunicación oral como resultado del habla, de la palabra, pero no aislada, sino en relación con el resto de componentes

comunicativos que le dan sentido. Porque la principal función del lenguaje, del discurso es construir la propia realidad (Potter *et al.* 1984), es responder a la necesidad de (auto) interpretación⁴¹ del ser humano. En consecuencia, al hablar estamos queriendo intervenir directamente en el mundo que nos rodea, seleccionando, de las múltiples posibilidades que tenemos, aquéllas que más efecto pueden tener sobre nuestro interlocutor, sobre la situación comunicativa.

Cuando hablamos estamos realizando *acciones intencionales*⁴² que cambian el estado de las cosas, estamos realizando actos de habla. Así, aunque el éxito⁴³ de la comunicación está determinado no sólo por lo que se dice, sino porque lo que se dice sea dicho por la persona adecuada, a la persona adecuada y en el lugar y momentos adecuados, el simple hecho de emitir un enunciado ya supone un cambio en el mundo que nos rodea. De forma que, al hablar no sólo estamos diciendo algo sino que lo hacemos con una intención y, al mismo tiempo, provocamos con lo que decimos una determinada reacción en nuestro interlocutor.

La dimensión performativa del uso del lenguaje se plasmó en la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. Según este planteamiento, en todo enunciado se pueden distinguir distintos tipos de actos:

- El acto locutivo (*locutionary*): lo que decimos, el significado referencial y literal de la emisión.
- El acto ilocutivo (*illocutionary*): la acción que hacemos cuando decimos algo. La intención del enunciado (prometer, ordenar, predecir...).
- El acto perlocutivo (*perlocutionary*): la acción que se provoca con lo que se dice.

Searle (1969, 1975) reelabora la teoría de Austin (1962) distinguiendo entre los actos de habla directos e indirectos, en función del efecto perlocutivo que se busca con el enunciado cuando se emite. Un acto indirecto es aquel en el que se realiza un acto ilocutivo mediante la realización de otro, o si prefiere, en el que el significado se obtiene de la combinación entre el significado literal del acto locutivo y el significado obteni-

⁴¹ El modo particular de construir libre y creativamente el sentido del mundo y de la propia vida, en el marco necesario de un sistema sociocultural estructurado (Serrano, 1996)

⁴² Todo discurso es un tipo de acción; dicho de otro modo, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención (Escandell, 1993: 34)

⁴³ Condiciones de éxito, de fortuna o felicidad (*felicity conditions*) en la teoría de Austin.

do de la fuerza ilocutiva del mismo.

Blum–Kulka (2000: 78–79) sintetiza las principales aportaciones de la teoría de los actos de habla en los siguientes términos:

1. *Los enunciados sirven no sólo para expresar proposiciones, sino también para realizar acciones lingüísticas (“actos de habla”) en contexto.*
2. *Las lenguas les ofrecen a quienes las hablan una variedad de medios lingüísticos, con diferentes niveles de transparencia ilocutiva y proposicional (esto es, más o menos “directos”), para realizar todos y cada uno de los actos de habla.*
3. *Según el contexto, un mismo enunciado puede cumplir diferentes funciones pragmáticas.*
4. *Se pueden diferenciar los actos de habla especificando los tipos de precondiciones contextuales necesarias para llevarlos a cabo con éxito⁴⁴.*

Desde esta perspectiva, podemos entender como discursos coherentes, enunciados aparentemente inconexos desde el aspecto formal. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en el AD de textos conversacionales, no resulta fácil utilizar las clasificaciones convencionales de actos de habla, así como encontrar secuencias enunciativas homogéneas para los mismos. Los actos no tienen la misma extensión⁴⁵ y, muchas veces, un solo enunciado puede realizar varios actos a la vez.

2.3. Discurso y estructura

Uno de los objetivos iniciales que se propusieron en los estudios sobre AD consistió en demostrar que el discurso oral no era algo caótico, sino que estaba regulado no sólo por normas gramaticales, sino también, textuales y socioculturales. En este sentido, la investigación en AD quiso proporcionar una descripción formal del discurso, similar a la que la teoría lingüística general había elaborado para otras áreas. Se tomó como referente el concepto de discurso bien formado pues es el que puede aportar un mayor grado de idealización conceptual. Ahora bien, este propósito exige responder a dos preguntas previas:

- ¿Se puede hablar de discurso bien y mal construido?
- ¿Se puede describir mediante un sistema formal la lengua hablada carac-

⁴⁴ Para Searle (1975) estas condiciones son: de contenido proposicional, preparatorias, de sinceridad y la llamada condición esencial.

⁴⁵ La delimitación de los actos de habla plantea problemas a la hora de hacerlos corresponder con enunciados aislados o con segmentos del discurso más extensos (“macroactos de habla”) (Van Dijk, 1977)

terizada intuitivamente por su alta creatividad y flexibilidad?

La primera de estas cuestiones remite directamente al concepto de aceptabilidad del discurso o de secuencias del discurso que afecta por igual, a hablante y oyente. Pensar que sólo se puede hablar de discurso bien o mal formado desde la perspectiva del oyente, sería simplificar la cuestión al eliminar la propia conciencia discursiva del hablante.

La idea de que en el habla “*todo se puede decir en el orden que uno quiera*”, es evidentemente engañosa y procede del análisis lingüístico que trabaja con datos artificiales creados por el propio analista.

Pese a que la irrelevancia es una de las opciones que maneja siempre el oyente (Coulthard y Brazil, 1981), siempre sabemos cuando algo que escuchamos está bien o mal formado, y nos quejamos cuando una emisión no se adecua, formal o temáticamente, al contexto:

*Nunca se ciñe al tema.
Es difícil entenderle...
No sé por qué dijo eso...*

Es más, el que se sea capaz de reconocer la irrelevancia de una secuencia, demuestra que existe una organización interna que es la que lleva al oyente a juzgar algo como irrelevante y buscar un contexto interpretativo adecuado o a subsanar los posibles defectos. Por otra parte, el propio hablante también sabe inmediatamente cuándo sus emisiones se apartan de la *norma* (pragmática o gramatical) y tiende a autocorregirse, verbalizando o no la emisión correcta. Schegloff *et al.* (1977) estudian la tendencia a la autocorrección y señalan cómo ésta es la opción preferida generalmente por los hablantes que suelen autocorregirse por sí mismos o tras una indicación del oyente.

En una emisión de un padre a su hija como, *Tápate bien ahora que hace fresquete, hasta arriba*, el hablante (el padre en este caso) inmediatamente sabe que algo ha fallado, y espera que el oyente (la hija), por el contexto y por el acto de habla en sí, interprete adecuadamente el mensaje. El desplazamiento del complemento exigirá un mayor esfuerzo de comprensión por lo que se tenderá a reformular el enunciado (*Tápate hasta arriba que hace fresquete*) o se comprobará si el oyente realiza la acción propuesta. Si no es así, siempre queda la posibilidad de formular un nuevo acto ¿*No te he dicho que te tapes hasta arriba?*

El estudio de estos procedimientos de autocorrección puede ser un buen indicador para estudiar la *norma* en el discurso hablado.

El segundo de los interrogantes que planteaba arriba, tiene que ver con la aparente paradoja de cómo el discurso está altamente estructurado pero, al mismo tiempo, es bastante impredecible. (Mandelbrot, 1965).

Para resolver este dilema habría que precisar hasta qué punto se da la impredecibilidad en el discurso y en qué medida afecta al desarrollo normal del mismo.

El desarrollo temático es uno de los aspectos que más nos puede llevar a pensar en la impredecibilidad del discurso. Sin embargo, si algo caracteriza a la comunicación humana es su alto grado de ritualización y, en consecuencia, su predicibilidad. La interacción supone adecuar el propio mensaje a las expectativas conversacionales, culturales, secuenciales... de nuestro interlocutor, y, cuando esto no es así, ayudar a la interpretación. Son variados los contextos en los que se puede observar este comportamiento (el encuentro de dos amigos⁴⁶, una conversación telefónica⁴⁷...) aunque, los más evidentes son los que podemos considerar *institucionalizados*. Así por ejemplo, podemos prever cómo se desarrollará una explicación de matemáticas en un marco educativo, la información que se nos dará en una agencia de viajes sobre una oferta turística o, lo que nos podrá decir un vendedor de un concesionario de automóviles sobre un modelo por el que estamos interesados.

Se podría afirmar que existe una cierta organización temática conversacional, que, cuando se transgrede, exige una actuación comunicativa concreta orientada a solventar la posible ruptura de expectativas conversacionales. Expectativas que, por otra parte, ayudan a explicar el concepto de relevancia discursiva⁴⁸.

De esta forma, resultaría difícil entender el discurso (como producto y también como proceso) desvinculado de los esquemas de organización del pensamiento general. En este sentido, si la información se transmite y procesa mediante esquemas de conocimiento específicos, es asumible que tales esquemas estén presentes en la propia organización discursiva.

Determinar el sentido y orientación de tales esquemas diferenciando los que pertenecen a los procesos cognitivos generales de los específicamente discursivos, es una de

⁴⁶ Al encontrarnos con un amigo, sabemos que, tras los saludos de rigor, pueden aparecer unos determinados temas de conversación (estado general, información de familiares directos o conocidos, trabajo, aficiones, hechos recientes...) y en un determinado orden.

⁴⁷ Sobre la estructura de la conversación telefónica, ver Godard (1977)

⁴⁸ En los chistes, la ironía o el sarcasmo no es necesaria esta actuación, pues la ruptura de expectativa es una condición básica de tales recursos.

las tareas del analista del discurso.

En otro sentido, tampoco encontramos tanta imprevisibilidad dentro de la cadena discursiva como en principio se pudiese suponer. En todo discurso podemos identificar una cadena sintagmática y paradigmática de elementos, en las que unos predicen la aparición de otros. Como señala Stubbs (1987: 103),

una forma de demostrar que nos enfrentamos a una organización estructural del discurso es demostrar que la estructura controla el significado.

A este fin, analiza los recursos habituales para preguntar por alguien telefónicamente (*Hola, ¿está Pepe⁴⁹?, Quiero hablar con Pepe, ¿Eres Pepe?...*), mostrando cómo pese a diferir sintáctica y semánticamente, la posición que ocupan en el discurso hace que tales diferencias queden neutralizadas convirtiéndose en movimientos discursivos semejantes. Sólo el contexto y, por tanto, la estructura del discurso, permiten explicar las relaciones de sinonimia, de forma que emisiones que en una determinada posición son similares, pierden ese carácter en otras posiciones.

Plantear la existencia de una estructura discursiva no es incompatible con la idea de la creatividad y libertad de la comunicación humana. Todo individuo posee un amplio repertorio de posibilidades comunicativas constituido por recursos lingüísticos y extra-lingüísticos. Al mismo tiempo, la lengua ofrece una gran variedad de posibilidades de utilización (fonológicas, morfosintácticas, léxicas...) que varían dependiendo de los contextos y de las intenciones comunicativas de los participantes.

Este carácter dinámico e interactivo de la comunicación es el que determina el modo de actuar del analista del discurso que sólo podrá dar cuenta de las regularidades (no reglas) encontradas en el corpus estudiado. Del mismo modo, esas regularidades se deberán expresar como categorías dinámicas, y, por tanto, sujetas a variación.

2.3.1. Análisis de la estructura discursiva

Estudiar la estructura discursiva supone poner en primer plano la textura, la urdimbre, interna del texto. Para ello es necesario atender a diferentes niveles de análisis que, yendo de lo general a lo particular, permitan conocer la organización del texto y las relaciones que se establecen entre sus distintos componentes. Aquí se analizará el

⁴⁹ Jim en el original.

género discursivo, la coherencia y la cohesión textual.

2.3.1.1. Géneros y secuencias textuales

Han sido numerosos los intentos de clasificación textual que se han ido sucediendo en el tiempo. Cada uno ha aplicado criterios distintos: funcionales, enunciativos, cognitivos, textuales, lingüísticos...

Para Van Dijk (1997: 4–5) existe un problema básico a la hora de trabajar con textos orales, que consiste en establecer con precisión los límites de los mismos. En este sentido, sugiere que el analista debería distinguir entre “discursos simples y compuestos, o entre discursos y complejos discursivos”

De este modo lo que se plantea es la necesidad de disponer de una clasificación tipológica de los textos que permita compararlos y describirlos por sus características propias.

Los conceptos de *género* y *secuencia* pueden servir a este fin en la medida en que atienden tanto a la dimensión sociocultural de los textos (el primero), como la dimensión lingüística– comunicativa (el segundo)

El concepto de género tiene una larga tradición de estudio⁵⁰ aunque se ha venido confundiendo con el de *tipo* de texto.

Según Bajtín (1982), los distintos géneros se pueden diferenciar en función de cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro y la estabilidad de los distintos componentes. De forma que se puede establecer una primera división entre géneros primarios o simples (la conversación) de los secundarios o complejos, resultado de la elaboración intelectual. Tal vez, el aporte más destacado de este pensador consista en poner de manifiesto cómo la comunicación supone una selección no sólo de unos referentes lingüísticos sino, también, del género que se considere más adecuado, según los destinatarios del mensaje:

Al hablar siempre tomo en cuenta el fondo perceptivo de mi discurso que posee mi destinatario: hasta qué punto conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos de la esfera comunicativa cultural... Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selección de procedimientos de estructuración, y, final-

⁵⁰ Desde la antigüedad clásica se establecieron los géneros literarios *mayores*: lírico, épico y dramático. Posteriormente, se ha incorporado el didáctico– ensayístico (Adam, 1992)

mente, la selección de recursos lingüísticos, es decir, el estilo del enunciado (Bajtin, 1982: 286)

Maingueneau (1996) y Hanks (1987) entienden el concepto de género respectivamente como, un dispositivo sociohistóricamente definido y, como marco o procedimiento interpretativo relacionado con el uso de la lengua.

Günthner y Knoblauch (1995: 8, citado en Calsamiglia y Tusón, 1999: 261–262) tras caracterizar los géneros como *soluciones complejas, histórica y culturalmente establecidas y premodeladas para problemas comunicativos recurrentes*, proponen tres niveles estructurales para diferenciarlos:

1. La estructura interna (rasgos verbales y no verbales)

- Cualidad de la voz.
- Prosodia.
- Gestos y maneras.
- Elementos léxico– semánticos.
- Morfosintaxis.
- Recursos fonológicos.
- Código o variedad seleccionada.
- Registro...

2. Nivel situativo (contexto interactivo)

- Fenómenos rituales (apertura y cierre, saludos...).
- Organización interactiva.
- Marco de participación.
- Rasgos no lingüísticos de la situación social.

3. Estructura externa.

- Ámbitos comunicativos (situaciones comunicativas).
- Selección de categorías sociales de los actores.
- Distribución institucional de los géneros.

El concepto de género permite relacionar la actividad lingüística con factores cogniti-

vos personales y constructos culturales de índole social. Es decir, supone admitir que cuando hablamos lo hacemos de acuerdo con unos esquemas o guiones discursivos establecidos y que, conocidos por los participantes del evento comunicativo, ayudan a organizar y a interpretar la información, según la situación.

En esta línea, Van Dijk utiliza el concepto de superestructura para referirse a las representaciones abstractas de los modelos discursivos que, fijadas culturalmente, influyen en el sentido de los mismos. Se asume pues, que los textos poseen un carácter esquemático y convencional⁵¹ por el que los podemos diferenciar, al margen de su significado.

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración... Para decirlo metafóricamente, una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema... es el contenido del texto (Van Dijk, 1992:142)

El hablante organiza su intervención de acuerdo con ese modelo conocido, a una estructura esquemática global, utilizándolo desde los primeros momentos de planificación del discurso. Es el modelo el que determina tanto la elección de unidades temáticas, como la ordenación y jerarquización de las mismas. Por ejemplo, la ordenación lógica de proposiciones en los textos expositivos es un recurso básico de coherencia anterior a criterios semánticos⁵². Al mismo tiempo, este soporte común conocido permite al receptor construir y formular inferencias, predecir informaciones y, en general, comprender más fácilmente los textos⁵³.

En este sentido, Werlich destaca la dimensión cognitiva de este tipo de representaciones al afirmar:

Si se examina en qué medida también los restantes tipos textuales podrían estar marcados por formas de capacidad humana de conocimientos, algunas cosas parecen hablar a favor de la hipótesis de que los tipos textuales no sólo se correla-

⁵¹ Esta preeminencia estructural se observa especialmente en los monólogos *institucionalizados* (textos expositivos, sermones...) a los que se identifica como globalmente coherentes por su propia estructura convencional antes que por los significados transmitidos.

⁵² Las estructuras semánticas se pueden describir con procedimientos matemáticos y lógicos (semántica lógica) que aunque proporcionan una interpretación explícita y sin ambigüedades, no contemplan todas las posibles estructuras de la lengua.

⁵³ Para Van Dijk, estas representaciones de la organización formal de los textos ... *son ejemplos prototípicos del... conocimiento organizado en esquemas de los usuarios del lenguaje* (1980: 131) En este sentido es interesante analizar el estudio de Dibitsky y Harris (1980) en el que se demuestra que las superestructuras transmiten por sí mismas contenidos ilocutivos que influyen decisivamente en la comprensión y recuerdo de los textos.

cionan con los objetos y sucesos del mundo externo mediatizados por el lenguaje sino también con los procesos innatos de categorización del conocimiento humano o del pensar humano (Werlich, 1975, citado en Ciapuscio. Subrayado mío)

Adam (1985, 1992) unifica las ideas de Bajtin, Werlich y Van Dijk, en un modelo de tipología textual que gira en torno al concepto de secuencia, entendida como unidad básica constituyente del texto⁵⁴.

La secuencia, a su vez, está constituida por paquetes de proposiciones⁵⁵ (macroproposiciones y microproposiciones) de distinta importancia y amplitud. Para este autor, la combinación de enunciados con una determinada estructura interna (esquema) y una unidad compositiva (plan) da lugar a cinco grandes tipos de secuencias prototípicas: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal.

La distribución y número de secuencias en los textos variará en función de las características de los mismos. En ocasiones, habrá que distinguir entre *secuencia dominante* y *secuencia secundaria* y, entre *secuencias incrustadas* y *envolventes*. En el primer caso, la distinción viene establecida por la mayor o menor presencia de la secuencia en el texto; en el segundo, por la relación existente entre las respectivas secuencias:

... el analista que pretende determinar a qué tipo pertenece un texto debe ser capaz de identificar las secuencias y sus combinaciones, la dominancia de unas sobre otras y el tipo de relación que se establece entre ellas sea de concatenación, de alternancia o de dependencia (Calsamiglia y Tusón, 1999:267)

Tras la clasificación tipológica del texto, el siguiente paso en el estudio de la estructura discursiva sería determinar los mecanismos que lo hacen coherente⁵⁶ sintáctica, semántica o pragmáticamente, o, lo que es lo mismo, los mecanismos que confieren textura (Halliday y Hassan, 1976) o que determinan la textualidad (De Breaugrande, 1980).

De este modo, analizar la estructura del discurso supone determinar los mecanismos de coherencia y cohesión que, en la tradición lingüística, han sido entendidos de dife-

⁵⁴ Defino texto como una estructura compuesta de secuencias (Adam, 1992:20)

⁵⁵ Entendidas aquí como ideas formalizadas. Concepto que se desarrollará con más detalle en 2.5: Discurso y significado.

⁵⁶ Hay que asumir que el lenguaje humano, salvo en determinadas formas de patologías muy graves (lenguaje psicótico), no es la suma arbitraria e inconexa de emisiones aisladas, sino que se organiza en actos de habla que transmiten significados globales al margen de los significados parciales de sus unidades constitutivas.

rente manera, bien como conceptos separados (Beaugrande y Dressler, 1997⁵⁷), bien como aspectos del mismo fenómeno de coherencia textual.

No obstante, si lo que se pretende es analizar la estructura de un texto, habrá que determinar distintos niveles de análisis. Stubbs (1983) diferencia claramente entre coherencia y cohesión, en función de las relaciones subyacentes o superficiales que se establecen en un texto. En esta línea podemos entender que la coherencia es un concepto amplio que alude al significado del texto en su conjunto, atendiendo tanto a las relaciones pragmáticas como semánticas de sus distintos elementos. Con la coherencia aparecen asociadas las ideas de estabilidad y consistencia temática.

La cohesión, al contrario, se puede entender como un concepto más restringido pues sirve para dar cuenta de un caso particular de coherencia; las relaciones que se establecen a escala local, remitiendo unos elementos a otros o conectándolos entre sí.

2.3.1.2. Coherencia

Al tratar de la coherencia estamos hablando de los procedimientos que confieren sentido a un texto o, si se prefiere, de la forma en que se conectan las distintas proposiciones textuales para alcanzar un sentido único.

Teniendo en cuenta que la organización del discurso no es plana, sino que se da una jerarquización entre sus respectivos componentes, es preciso distinguir distintos planos de coherencia según sea la porción de texto estudiado.

El primero se refiere a las relaciones locales entre proposiciones individuales de un discurso, entre cada proposición y la precedente y la posterior. Para Hobbs (1983), en la fase de planificación y producción del discurso, el hablante ya determina el tipo de relaciones que utilizará para conectar unas proposiciones con otras, según un principio de búsqueda de coherencia proposicional lineal⁵⁸. Este principio contempla los siguientes tipos de relaciones:

1. De tipo proposicional/ temporal:

⁵⁷ Ambos autores plantean un modelo de siete estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad.

⁵⁸ La linealidad alude al modo en que los textos avanzan espacio- temporalmente en secuencias contiguas relacionadas entre sí. La linealidad permite entender el modo en que se organizan secuencialmente los textos de modo que lo que aparece primero orienta lo que viene a continuación, los referentes se mantienen y recuperan a lo largo del texto y los enunciados avanzan hacia un fin o meta precisa.

- Causas/ razones.
- Componentes de la acción.
- Permisi3n.
- Sucesi3n en el tiempo.
- Ocurrencia simult3nea.

2. De tipo funcional:

- Especificaci3n.
- Generalizaci3n.
- Explicaci3n.
- Contraste.
- Ejemplo.
- Paralelismo.
- Correcci3n.
- Preparaci3n.
- Evaluaci3n.

Se puede entender que existe coherencia en un discurso cuando las distintas oraciones que lo componen est3n relacionadas entre s3, por ejemplo causalmente. Dichas relaciones se pueden identificar por la utilizaci3n de diversos recursos, entre los que cabe citar los l3xicos que, presentes en el texto, contribuyen a la organizaci3n global del mismo. Siguiendo a Calsamiglia y Tus3n (1999), dentro de estos 3ltimos, se pueden diferenciar entre:

1. Los *marcadores metatextuales* que se orientan al desarrollo mismo de la enunciaci3n:

- Iniciadores: *para empezar, antes que nada, primero...*
- Distribuidores: *por un lado, por otro, por una parte, 3stos...*
- Ordenadores: *primero, en primer lugar, en segundo lugar...*
- De transici3n: *por otro lado/parte, en otro orden de cosas...*
- Continuativos: *pues bien, entonces, en este sentido...*

-
- Aditivos: *además, igualmente, asimismo...*
 - Digresivos: *por cierto, a propósito...*
 - Espacio– temporales:
 - a De anterioridad: *antes, hasta el momento, más arriba...*
 - b De simultaneidad: *en este momento, aquí, ahora...*
 - c De posterioridad: *después, luego, más abajo...*
 - Conclusivos: *en conclusión, en resumen...*
 - Finalizadores: *en fin, por fin, por último...*
2. Los *marcadores que introducen operaciones discursivas*. En general, situados en la posición inicial de los enunciados o como preámbulo de los segundos miembros de la relación:
- De expresión de punto de vista: *en mi opinión, a mi juicio, a mi parecer...*
 - De manifestación de certeza: *es evidente, es indudable...*
 - De confirmación: *en efecto, por supuesto...*
 - De tematización: *respecto a, a propósito de...*
 - De reformulación, explicación o aclaración: *esto es, es decir...*
 - De ejemplificación: *por ejemplo, a saber, así...*
3. Los *conectores discursivos* que ponen en relación lógico– semántica segmentos textuales (enunciados o conjuntos de enunciados):
- Aditivos o sumativos: *además, encima, después, incluso...*
 - Contrastivos o contraargumentativos: *sino, en lugar/ vez de, por el contrario...*
 - De base causal:
 - a Causativos: *a causa de ello, por eso, porque...*
 - b Consecutivos: *de ahí que, pues, luego...*
 - c Condicionales: *si, con tal de que...*
 - d Finales: *para que, a fin de que...*

- Temporales: *cuando, de pronto...*
- Espaciales: *enfrente, delante, detrás...*

La coherencia local está determinada también por el supuesto de que todo enunciado refleja un cierto “orden natural”: lo que sucede en primer lugar ocurre antes de lo que se menciona después, es más importante, general...

Van Dijk (1980:167) ilustra esta *ordenación natural* con la siguiente relación de categorías:

- General – particular.
- Todo– parte (componente)
- Conjunto – subconjunto (elemento)
- Incluyente – incluido.
- Grande – pequeño.
- Fuera – dentro.
- Poseedor – poseído.

La ruptura de esta ordenación prototípica obedece a motivos retórico– informativos concretos y hace que el oyente/ lector busque la coherencia por contraste⁵⁹.

El otro plano de coherencia, al que antes aludía, es el de la coherencia global, necesario cuando se contempla el texto en su conjunto. Un texto cohesionado y coherente localmente, no tiene por qué ser globalmente coherente, ya que el sentido general del mismo no se consigue mediante la suma de sentidos parciales en él recogidos. Es el caso del siguiente ejemplo:

Antonio habla con María. María tiene una casa en Barcelona. Antonio es aficionado a la lotería. Barcelona está en la costa. La lotería no suele tocar. La casa tiene dos pisos. En el segundo piso duerme el gato. (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992)

En textos de este tipo, la falta de coherencia se produce no porque no existan relaciones claras entre las proposiciones del mismo, sino porque no se puede identificar el

⁵⁹ Los discursos pueden adoptar una orientación particular o “ángulo de visión” en la forma de presentación de los hechos que determina la interpretación del texto

tema global⁶⁰, aquello de lo que trata el texto.

En este sentido, Van Dijk introduce el concepto de macroestructura⁶¹ para referirse a la estructura semántica global de un discurso, definiéndolo como una proposición que sintetiza el contenido del discurso y que, por tanto, representa el tema o tópico del mismo.

La importancia del tema como elemento organizador del discurso queda de manifiesto cuando se considera, también, el papel que desempeña en el proceso de comprensión textual. Estudios, como el ya clásico de Bransford y Jonson (1972), demostraron que se recordaban mejor textos en los que el tema estaba claro en el título, que aquellos en los que no.

En esta línea, podemos entender que la *textualidad y coherencia* de los discursos está directamente relacionada con el concepto de tema (macroestructura) pues, la unidad semántica en los textos, es una de nuestras primeras expectativas en los procesos comunicativos. Nuestras intervenciones intentan adecuarse al tema tratado (principio de relevancia) y, cuando no es así, procuramos encontrar una relación con dicho tema.

No obstante, la coherencia global de un texto no sólo está determinada por criterios semánticos, como son los que aporta el concepto de tema. Existen distintos tipos de textos en los que la textualidad viene determinada por su carácter convencional o institucionalizado. Es el caso de los textos expositivos (académicos), de los sermones, de los ensayos... que al estar fijados culturalmente, confieren por sí mismos un *marco* en el que construir e interpretar el texto.

Macroestructura y superestructura son los dos criterios básicos que determinan la coherencia de un texto, y, habría que entenderlos como andamiajes (Anderson *et al.* 1978) de distinta naturaleza (semánticos y estructurales) que activan *esquemas o guiones* necesarios para la producción y comprensión textual.

2.3.1.3. Cohesión

A diferencia de la coherencia, la cohesión es identificable por la presencia de elemen-

⁶⁰ Hemos de poner en claro aquella capacidad esencial de un hablante que le permite contestar a preguntas como “¿de qué se habló?”, “¿cuál fue el objeto de la conversación?... Un hablante también puede contestar cuando el tema u objeto en sí no se mencionan total y explícitamente en el texto (Van Dijk, 1992: 58)

⁶¹ Diferenciándola de la *microestructura* que operaría a nivel local (oraciones, proposiciones...)

tos lingüísticos en el texto⁶². Es un caso particular de coherencia que alude a las características del sistema lingüístico que permite unir unas oraciones con las anteriores. La cohesión hace que *la interpretación de algún elemento del discurso dependa de la de otro. Aquel presupone éste en el sentido de que no puede ser descodificado sin recurrir a él* (Halliday y Hassan, 1976:4).

Entre los recursos que se utilizan para cohesionar un texto se pueden citar: marcas morfosintácticas (coordinación, subordinación, concordancias, etc.), mecanismos como la elipsis, la referencia y las relaciones léxicas. Para Halliday y Hassan (1976) los vínculos de cohesión que se establecen en un texto se agrupan en cuatro grandes categorías:

1. Referencia: pronominal, demostrativa y comparativa.
2. Elipsis: nominal, verbal y de cláusula.
3. Conjunción: aditiva, adversativa, causal y temporal.
4. Léxica: igual raíz, sinónimo, superordinado, y de ítem general.

La referencia⁶³ es la primera de las relaciones estudiadas y se puede entender, con Van Dijk (2000:33), como:

el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes.

La estructura organizativa de cualquier texto exige que se establezca una cadena de referencias entre sus distintos elementos para hacer progresar la información. La repetición es la forma básica de mantener la referencia cuando ésta se debilita a lo largo de la cadena discursiva. Otros mecanismos referenciales utilizan la sustitución de un elemento por otro semánticamente similar que puede ser:

⁶² En este punto tampoco existe acuerdo sobre lo que indican ambos conceptos. Para Halliday y Hassan (1976) y, también para Briz *et al.* (2000), la coherencia es un proceso de tipo sintáctico consistente en trabar distintos constituyentes. La cohesión, al contrario, es un proceso semántico que garantiza que el sentido de cada enunciado se añada a de forma consciente a los anteriores.

⁶³ Brown y Yule (1993) critican la idea tradicional de que son las palabras las que refieren a cosas. Citando a Lyons (1986) señalan como *el hablante es el que refiere* (usando alguna expresión adecuada), *ya que otorga referencia a la expresión mediante el acto de referir* (1980: 170) Searle (1975:55) afirma que *las expresiones no refieren, en el sentido en que el hablante refiere, más de lo que prometen u ordenan*.

Por último, recogemos las ideas de Morgan (1979) para quien establecemos cadenas de correferencialidad entre un pronombre y un sintagma nominal no porque aquel refiere a éste, sino porque suponemos que el texto es coherente. El pronombre puede referir a casi todo, por lo que somos nosotros los que interpretamos el sentido de un texto teniendo en cuenta lo que pretendía su creador.

-
- Un sinónimo o cuasi sinónimo.
 - Un hipónimo o hiperónimo y antónimos.
 - Una metáfora o metonimia.
 - Calificaciones valorativas.
 - Proformas léxicas.

La sustitución también se puede dar entre campos semánticos, bien por la relación entre lexemas o bien por la relación semántica establecida sobre el conocimiento del mundo (Calsamiglia y Tusón, 1999)

Otro procedimiento de establecer cadenas de referencia es mediante la utilización de formas gramaticales. La deixis es uno de los recursos más utilizados en este sentido en la medida en que permite que determinadas formas (adverbios, posesivos, demostrativos, indefinidos, verbos...) adquieran un mayor valor al relacionarlos con el momento de la enunciación y con el enunciado en sí.

Asumiendo la idea de que la referencia no está en la lengua, sino en los sujetos que la utilizan, siempre podemos identificar en un texto los recursos de los que se sirven los hablantes para señalar o indicar, para localizar a personas, objetos y eventos que aparecen en el contexto espacio– temporal de la enunciación. De este modo, la deixis puede indicar una realidad extralingüística (deixis exofórica) o hacer referencia al mismo contexto lingüístico (deixis endofórica)⁶⁴

Aquí interesan especialmente los mecanismos endofóricos que se producen en el interior del texto y que, por tanto, hacen que un elemento particular adquiera significado remitiéndose a otro lugar del mismo texto.

Podemos distinguir entre deixis textual y deixis fórica en función de la entidad del referente con el que se establece la relación. Levinson (1989)⁶⁵ define la primera como:

..aquella que concierne al uso de expresiones en un enunciado para referirnos a alguna porción del discurso que contenga un enunciado (incluyendo el mismo)

La deixis fórica supone la utilización de pronombres para remitir a referentes previa-

⁶⁴ Para Bühler (1979) los modos de indicar que utilizamos se dividen en: *ad oculos* (refieren a la realidad extralingüística), *anáfora* (referida al contexto lingüístico) y *am phantasma* (referencia de tipo retrospectiva)

⁶⁵ Citado en Briz *et al.* (2000:250)

mente aparecidos en el texto (anáfora) o que aparecerán con posterioridad (catáfora)

Los recursos para establecer la referencia endofórica son muy variados, destacando especialmente la utilización de *proformas*⁶⁶ como: pronombres personales, de relativo, marcas verbales de persona, demostrativos, cuantificadores definidos e indefinidos, los adverbios y los posesivos. Todos estos recursos remiten a palabras, sintagmas, enunciados y fragmentos textuales de distinta extensión.

Un caso particular de recursos endofóricos es el uso de formas neutras (*esto, eso, ello*) que constituyen la denominada *anáfora extendida o globalizadora*.

Otros procedimientos de referencia son la *elipsis* y la *determinación de sintagmas indefinidos*. El primero es una forma de reducir la redundancia y se da en estructuras que exigen volver a otras previas. Un caso particular de elipsis es la sustitución de un elemento (sujeto...) por otro vacío (\emptyset), gracias a marcas verbales que mantienen la referencia.

La determinación de sintagmas nominales indeterminados se realiza cuando ha aparecido previamente un sintagma con un artículo indefinido y se puede activar un guión (*script*) de conocimiento general.

Brown y Yule (1993) insisten en que para la cohesión textual son más importantes las relaciones semánticas subyacentes que las propias marcas cohesivas. Los sujetos receptores de los textos (oyentes/ lectores) intentarán buscar dichas relaciones semánticas aunque no existan explícitamente:

...cualquier pasaje se interpretará como texto si existe la más remota posibilidad de hacerlo así (Halliday y Hassan, 1976: 23)

Este comportamiento se explica por la actuación de dos principios generales de tipo extralingüístico:

- Principio de interpretación local: recomienda al oyente que no busque un contexto interpretativo más amplio del estrictamente necesario. Esta “economía interpretativa” se fundamenta en rentabilizar los conocimientos del mundo y experiencias previas del oyente, según un principio cognitivo de búsqueda de generalizaciones y regularidades.

⁶⁶ Elementos breves y conceptualmente vacíos.

-
- Principio de analogía: consiste en suponer que todo permanece igual que antes a no ser que se informe de lo contrario. El co- texto restringe la interpretación del discurso siguiente haciendo que el oyente suponga que los referentes, el tiempo y el espacio permanezcan constantes, a menos que el hablante así lo señale⁶⁷.

En esta misma línea, Beaugrande (1984) atiende a los procesos mentales involucrados en la composición e interpretación de los textos y, plantea seis principios de linealidad que permiten la textura discursiva:

1. Principio de núcleo/ adjunto: distingue entre lo central y periférico.
2. Principio de pausa: retarda o suspende la secuencia.
3. Principio de retrospección: incluye toda consulta al discurso precedente.
4. Principio de carga: concierne al grado de importancia, de énfasis, de focalización, de longitud, de relevancia...
5. Principio de desambiguación: relacionado con la exclusión de pautas alternativas, tanto formales como conceptuales.
6. Principio de listado: regula la enumeración de elementos comparables en una secuencia⁶⁸.

En resumen, las expectativas normales que guarda un lector u oyente al enfrentarse con un texto, son: que se mantenga la relevancia, que se siga hablando de lo mismo, con los mismos participantes y lugares hasta que se indique lo contrario. Al mismo tiempo, que no se repita lo que se da por información compartida. Es decir, que se respete el principio de relación (relevancia) y de cantidad de Grice (1975)⁶⁹.

Así, podemos concluir que los discursos y conversaciones serán coherentes, en la medida en que resulten interpretables, que se puedan relacionar con informaciones y

⁶⁷ Dahl (1976: 46; citado en Brown y Yule 1993) formula este principio como: *“indique solamente las cosas que han cambiado y omita las que permanecen igual que antes”*.

⁶⁸ Citado en Calsamiglia y Tusón (2002: 220.)

⁶⁹ Grice desarrolla la teoría del principio de cooperación con el que quiere dar cuenta de las implicaturas contextuales que permiten conocer lo que el hablante realmente quiere comunicar frente a lo que dice literalmente. Este principio se despliega en cuatro máximas que se suelen respetar en las interacciones cotidianas. Máxima de cantidad, referida al volumen de la información; de cualidad, relacionada con la veracidad de la información; de relación, con la pertinencia de lo que se transmite y, de manera, sobre la precisión en el modo de transmitir la información. Cuando se transgrede alguna máxima, se hace con un propósito comunicativo que exige, del interlocutor, un tipo especial de inferencia (implicatura) para recuperar el significado que se pretende transmitir.

conocimientos preexistentes, y en que respeten los principios antes citados⁷⁰.

No obstante, siempre será el propio receptor de los textos el que los hará coherentes incluso en aquellos casos más confusos pues siempre se tenderá a buscar regularidades (Popper, 1963, Citado en Brown y Yule, 1993) y significados.

2.4. Discurso e información

El principal objetivo de este capítulo ha sido caracterizar el discurso para poder analizar los procesos de producción y comprensión en él involucrados. Objetivo que en la tradición psicolingüística se ha plasmado en el estudio de la relación entre la estructura discursiva y el procesamiento y almacenamiento de la información.

En secciones anteriores se presentaron diferentes concepciones del discurso como unidad o evento comunicativo, sin embargo, hasta ahora no se ha tratado su dimensión semántica⁷¹. Esto es, el modo en el que el discurso transmite y codifica significados entre hablante y receptor.

Tomlin *et al.* (2000) recogen las dos concepciones básicas que se han venido siguiendo en este sentido, la llamada *metáfora del conducto* y la *metáfora del discurso*.

La metáfora del conducto supone que es el propio discurso el que contiene el significado perseguido por el hablante y que, como tal, lo transmite al oyente. El hablante “empaqueta” significados que el oyente recupera del entramado textual. Este planteamiento supone que el lenguaje y los textos poseen por sí mismos significados, recuperables de los propios textos, cláusulas y palabras que los forman. Las dificultades de comprensión y la efectividad en la producción surgen de una “inadecuada” o “limitada” utilización del lenguaje. Es decir, se entiende que el lenguaje se actualiza con *precisión* en textos bien formados que transmiten significados, también, precisos. Esta teoría, atractiva en principio, resulta un tanto limitada al reducir el significado al lenguaje y sus “productos” y al hacer depender la comprensión del oyente, lo que justificaría

⁷⁰ Brown y Yule (1993:94) ilustran esta idea con el siguiente ejemplo: Parten de las oraciones, El bebé lloró y La mamá lo cogió. Para ellos, no es la secuencia de oraciones lo que representa un discurso coherente. Más bien es el lector, llevado por los principios de analogía y de interpretación local, quien supone que la anterior secuencia describe una serie de acontecimientos conectados e interpreta las marcas lingüísticas (bebé-lo) según esa suposición. A diferencia de lo que ocurre con el par: “La novia y el novio se marcharon pronto la noche pasada” “El saludo a la chica con una sonrisa”. (que) el oyente/ lector no supone que describa una secuencia de hechos relacionados y no interpreta que las marcas (novio-el) refieran la misma entidad.

⁷¹ Concepto de semántica en sentido amplio, de significados, de referentes y de procesos.

ideas como la de los “déficit lingüísticos” de Bernstein (1972, 1983)

La metáfora del discurso, al contrario, plantea un proceso interactivo en la construcción de significados. El hablante posee una representación conceptual de las ideas que quiere que se produzcan en la mente del oyente que, a su vez, interviene activamente en la formación de tales ideas. El texto que el hablante produce no es un producto cerrado, sino un diseño esquemático que necesita ser completado por el oyente. Por tanto, el texto no transmite significados en sí, sino que sirve de guía para la formación particular de los mismos de acuerdo a los distintos participantes en el acto comunicativo.

Esta última propuesta aporta una mayor amplitud a la consideración del proceso comunicativo, al tiempo que permite dar respuesta a dos problemas que se plantean en el discurso, como son el de la integración de conocimientos y el de la gestión de la información.

El primero de estos problemas alude al modo en que hablante y oyente proporcionan coherencia a las distintas emisiones que se suceden en un texto. Cómo el hablante selecciona y presenta los sucesos y cómo el oyente los integra en una representación acorde con las intenciones de aquel.

La gestión de la información hace referencia al modo en que se produce el flujo informativo así como a las ayudas (indicaciones/ guías) que ofrece el hablante para que dicha información sea procesada adecuadamente por el oyente.

2.4.1. Discurso y comprensión

La comprensión del discurso no es un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes en la mente del oyente/ lector. Para Graesser, Leite-García y Van Leeuwen (2000), supone la construcción de representaciones cognitivas que ayudan a la interpretación de los estímulos (*input*) lingüísticos. Para la elaboración de dichas representaciones, es necesario recurrir a mecanismos diversos que permitan *acceder* al léxico mental, *activar* conceptos en la memoria a largo plazo, *buscar* informaciones, *comparar* estructuras y *construir* nuevas estructuras informativas.

Estas representaciones no serían necesarias si los textos se redujesen a un conjunto de oraciones que transmiten ideas e intenciones explícitas, ya que entonces, la comprensión sería un proceso de mera *traducción* de proposiciones. Sin embargo, si algo caracteriza a la comunicación habitual es que no es necesario explicitar todo lo que se

necesita para la comprensión de enunciados. Así, por ejemplo, en la mayor parte de los actos de habla existe un alto componente inferencial que nos hace tener en cuenta no sólo lo dicho, sino también lo omitido, así como la intención con que algo se dice. De este modo, el discurso se puede considerar como un *artificio* en el que lo tácito y lo implícito se combinan para transmitir significados. Grice (1975) formula el llamado *principio de cooperación* para referirse a la relación entre lo que se dice y se calla en la comunicación. Los supuestos que guían dicho principio son los de la *relevancia*, la *economía* y la *coherencia* (Grice los identifica con las máximas de cantidad, cualidad, relación y manera) e implican que:

Los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos; así, los discursos conforman conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos compartidos de conocimientos sobre el mundo (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992: 472)

Cuando se viola alguno o algunos de los supuestos (máximas) se hace con la intención de que se desencadenen en el receptor ciertas inferencias (en la tradición pragmática, implicaturas⁷²) que le ayuden a comprender las intenciones del hablante. Sperber y Wilson (1994) amplían la teoría de Grice y formulan la que ellos denominan teoría de la relevancia basada en un concepto de la comunicación ostensivo– inferencial más que de codificación– decodificación de mensajes. El procesamiento de los discursos se entiende como un proceso de búsqueda de relevancia que implica la realización de operaciones inferenciales a partir de los conocimientos previos. Ante un enunciado ambiguo, los individuos eligen, entre distintas posibilidades interpretativas, aquellas que resultan más fácilmente accesibles y rentables (criterios de economía cognitiva) para la interpretación. Se supone que ése es el procedimiento que el emisor pretende cuando compone sus enunciados. Esta teoría nos permite ir contemplando en el discurso la idea del contexto cognitivo compartido, o lo que es lo mismo, permite entender el discurso como un lugar de encuentro entre mecanismos específicamente lingüísticos (procesamiento de la sintaxis) junto a otros más generales de pensamiento global (inferencias) y un amplio repertorio de conocimientos del mundo.

Analicemos por separado cada uno de estos dos últimos mecanismos.

⁷² Grice diferencia entre implicaturas convencionales (determinadas por el significado convencional de las palabras empleadas) y las conversacionales (derivadas del principio general de cooperación y de las máximas a las que obedecen normalmente los hablantes)

2.4.1.1. Conocimientos del mundo y saberes enciclopédicos⁷³

Así como la comunicación consiste básicamente en incorporar informaciones nuevas a otras que ya se poseen, la comprensión no puede entenderse al margen de ese proceso “aglutinante” en el que unos textos nuevos se relacionan con conocimientos pre-existentes. El conjunto de conocimientos lingüísticos, extralingüísticos y *mundanos* está presente en todas nuestras actividades cognitivas, guiándolas y rentabilizándolas según un principio general de economía interpretativa.

Beaugrande (1980, citado en Belinchón, Riviere e Igoa, 1992: 675) plantea la siguiente relación de conocimientos no gramaticales que se activan en los discursos:

1. Conocimiento de los procedimientos de selección y jerarquización de intenciones u objetivos comunicativos.
2. Modelo del oyente (“teoría de la mente” del interlocutor) y conocimiento de procedimientos para predecir la actividad de los interlocutores.
3. Conocimiento del “conocimiento mutuamente manifiesto”.
4. Modelo del discurso previo y conocimiento de los procedimientos que permiten regular el contenido informativo.
5. Modelo del contexto pragmático en que se desarrolla el discurso.
6. Conocimiento de los principios conversacionales que regulan los intercambios comunicativos.
7. Conocimiento de los formatos textuales básicos.
8. Conocimiento de los procedimientos que permiten mantener la textualidad (coherencia lineal y global).
9. Procedimientos para recuperar y reutilizar conocimientos adquiridos previamente.
10. Procedimientos para evaluar y manejar situaciones mediante el uso de textos lingüísticos.
11. Procedimientos para mantener el discurso a pesar de las discrepancias, discontinuidades y ocurrencias no esperadas que puedan producirse.

⁷³ Maingueneau, 1996.

De este modo, podemos entender que la comprensión es un proceso interactivo entre el texto y el receptor del mismo, que utiliza, no solamente los datos explícitos del texto, sino también un amplio bagaje de conocimientos que ya posee. Dichos conocimientos se activan tanto para predecir la aparición de nuevas informaciones (idea que defiende la hipótesis del procesamiento descendente⁷⁴), como en el mismo momento en que se entra en contacto con el texto, como se puede constatar en el siguiente ejemplo:

- a) *El profesor iba al colegio.*
 - b) *Juan iba al colegio.*
- Prueba.– Tenía la esperanza de controlar la clase.*

La lectura de la oración de prueba se realiza en distintos tiempos según el contexto con el que se relacione. Así, a) se lee más rápidamente que b) porque se produce un cambio de papel en el protagonista, lo que indica que el escenario argumental, construido sobre los conocimientos previos, se evoca desde los primeros momentos de lectura (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992)

En el campo de la psicolingüística, el saber general ha sido tratado desde dos perspectivas diferentes: como organizador del conocimiento en la memoria y como recurso para el procesamiento de textos.

En el primer caso, se formularon teorías como la de los marcos (Minsky, 1975) o la de los guiones –*scripts*– (Schank y Abelson, 1977) que postulan la existencia de unas estructuras o secuencias estereotipadas (estables o dinámicas respectivamente) que se activan en la comprensión de textos y en los que se *integran* los nuevos conocimientos⁷⁵.

Los guiones se entienden como *estructuras canónicas* en las que se organizan diversas acciones de forma que, cuando éstas aparecen desordenadas, el propio sistema cognitivo tiende a ordenarlas de acuerdo al guión activo. Al mismo tiempo, se ha comprobado cómo los guiones sirven para anticipar la información y determinar el proce-

⁷⁴ El procesamiento ascendente (*bottom-up*) se realiza a partir de los diferentes elementos lingüísticos del texto (letras, frases, palabras...) antes de asignarles un significado. Este procesamiento de abajo– arriba, secuencial y jerárquico, está guiado por la entrada sensorial. El procesamiento descendente (*top-down*), al contrario, parte de las conceptualizaciones que los lectores van elaborando a partir del texto, constituyendo la base sobre la que establecer anticipaciones, hacer hipótesis y predicciones.

⁷⁵ El sistema cognitivo se entiende configurado por una serie de unidades o paquetes informacionales (*chunks*) económicos que se integran en el conjunto de conocimientos del propio sistema.

samiento de la misma⁷⁶.

Un modelo más utilizado en el análisis del discurso ha sido el de los esquemas aplicados especialmente al estudio de las “gramáticas de la narración”⁷⁷. Belinchón, Riviere e Igoa (1992: 518) definen los esquemas como *estructuras cognitivas complejas (de alto nivel) jerarquizadas e interconectadas que contienen conocimientos prototípicos*. Algunos investigadores destacan el papel de los esquemas como organizadores del conocimiento humano y, por tanto, como instrumentos esenciales para los procesos inferenciales. Los esquemas ayudan a la organización e interpretación de la experiencia actuando como “andamios ideacionales” (Anderson, 1977)

Este carácter orientativo/ predictivo de los esquemas es, tal vez, la idea que más puede interesar en el AD y que convendría destacar⁷⁸ tanto en los modelos estudiados, como en otros más recientes como son el de los escenarios (Scanford y Garrod, 1981) o el de los modelos mentales (Johnson – Laird, 1981)

Como ya he señalado, los conocimientos previos actúan desde los primeros momentos de contacto con el estímulo lingüístico (texto) permitiendo la construcción de una representación o “escenario” acorde para tales estímulos. Es así como podemos formular expectativas sobre el desarrollo y carácter de la información y reformularlas (con un coste de procesamiento mayor) cuando no se ven satisfechas.

Sanford y Garrod (1981) diseñan un experimento utilizando un texto en el que las nuevas informaciones que se presentan hacen que se produzcan cambios en las situaciones evocadas:

*Juanito iba a la escuela.
Estaba muy preocupado por la clase de matemáticas.
Temía no poder controlar la clase.
No era justo que el profesor se la dejara a su cargo.
Normalmente eso no forma parte de los deberes de un bedel.*

La ruptura sucesiva de expectativas que se va produciendo en la lectura de las sucesivas frases, se debe a que el “escenario” que se recrea en cada una no se corresponde

⁷⁶ Se identifican y seleccionan mejor palabras apenas audibles cuando corresponden a conceptos anticipables en guiones previos ya activados.

⁷⁷ Los textos narrativos han sido más estudiados que otros porque incorporan hechos más cercanos a las experiencias cotidianas y activan un mayor número de conocimientos del mundo. A diferencia, los textos expositivos desarrollan normalmente temas *nuevos* para el receptor.

⁷⁸ Las teorías de los esquemas y de los guiones han sido muy criticadas por su carácter de “inflexibilidad” y por la constatación de que se pueden entender discursos sobre los que no se poseen esquemas o guiones previos almacenados en la memoria.

a la información que aparece en la siguiente.

Los escenarios que evocan nuestros conocimientos generales son modelos activos y dinámicos —en evolución— diferentes de unos individuos a otros y, en algunos aspectos, de unas culturas a otras. Al mismo tiempo, el saber que activamos en la construcción del discurso es el mismo que presuponemos activará y compartirá nuestro interlocutor para acceder a las informaciones que le presentamos:

Una de las funciones fundamentales del lenguaje es permitir a una persona el tener la experiencia indirecta del mundo de otro individuo: en vez de la aprehensión directa de un estado de hechos, el oyente construye un modelo del mismo basado en las indicaciones del hablante (Johnson– Laird, 1981:139)

Apoyando esta idea, está la investigación de Linde y Labov (1975: 294)⁷⁹ sobre los esquemas organizativos que se utilizan para describir espacios físicos cerrados (casas). Estos investigadores señalan cómo la mayor parte de los sujetos estudiados plantean unos *recorridos imaginarios que transforman la distribución espacial en narraciones organizadas temporalmente*.

Por otra parte, las palabras pueden ser desencadenantes de “escenarios” o “modelos” en la medida en que *disparan* redes de conexiones semánticas amplias entre elementos organizados en nuestra memoria (Anderson, 1983). Se puede entender así, que el procesamiento de un enunciado no requiere de la sucesiva formulación conceptual de todos y cada uno de sus elementos (idea propuesta en la teoría de los esquemas⁸⁰), sino que bastará la activación de uno sólo de ellos para que se active el marco (apropiado o no, automático o más elaborado) necesario para la interpretación. Anderson *et al.* (1976) sugieren que en la oración “*el pez atacó al nadador*” es más fácil que la palabra “tiburón” desencadene más relaciones cognitivas que la palabra “pez”, y, por tanto, evoque un escenario más apropiado que esta otra.

Sin duda, el acceso a los conocimientos previos ha de realizarse en línea (*on line*) con la recepción del estímulo lingüístico en un proceso, normalmente automático e inconsciente⁸¹. La búsqueda “consciente” de referentes interpretativos (contextuales, léxicos,

⁷⁹ Levelt (1981) sugiere que el hablante facilita la comprensión del oyente cuando sigue un modelo estereotipado de cultura ya que es el que, sin duda, comparten ambos.

⁸⁰ En esta teoría la comprensión de la oración “*John comió un helado*” requiere de la siguiente traducción conceptual: “*John ingirió el helado haciendo pasar el helado colocado sobre una cuchara a su boca*” (Schank, 1973, citado en Brown y Yule)

⁸¹ A mayor grado de contextualización, se necesitan menos elementos lingüísticos de coherencia al tiempo que el

conceptuales...) retarda la comprensión haciendo que, durante ese tiempo, no se puedan retener y procesar nuevos enunciados⁸².

Por último, el carácter personal y dinámico de la evocación de saberes hace que sea difícil presentar una teoría cognitiva única y definitiva sobre la activación de los mismos y su organización en la memoria⁸³. No obstante, y pese a que el propio texto no contiene en sí mismo el *modelo a activar*, podemos entender que el conocimiento de la estructura discursiva (secuencias, géneros...) y del tema (macroestructuras...) ayudarán a la interpretación del mismo. Para Van Dijk (1980: 131), la organización formal de los textos es un *ejemplo prototípico del... conocimiento organizado en esquemas de los usuarios del lenguaje*. Sin embargo, el mismo autor sugiere que la naturaleza conversacional del discurso (con variables pragmáticas como la fuerza ilocutiva del mismo) puede imponer algún tipo de restricciones estructurales con repercusiones en la organización general del sistema cognitivo.

En este sentido, los saberes enciclopédicos y *del mundo*, a los que me he venido refiriendo, deben incluir también un conocimiento sobre *modelos y géneros textuales*. Estos *conocimientos específicos* permitirán predecir, anticipar y organizar informaciones. Así, en una situación comunicativa como es la de vender–comprar, sabemos no sólo los personajes que intervendrán, los objetivos que perseguirán, las acciones que se desarrollarán..., sino también los intercambios lingüísticos que se producirán y el desarrollo previsible de la comunicación.

En textos expositivos, estos conocimientos *textuales o discursivos* desempeñan un importante papel predictor y organizador, ya que las informaciones que se aportan serán totalmente nuevas y desconocidas para el oyente⁸⁴. Es decir, las predicciones se realizarán más que sobre los contenidos, sobre las relaciones proposicionales de los

escenario se construye rápidamente.

⁸² Luria (1969:66, citado en Brown y Yule) refiere el caso verídico de un individuo que carecía de restricciones en la activación de “modelos mentales”: *El año pasado me leyeron un informe que tenía que ver con un comerciante que había vendido muchos metros de tela... En cuanto escuché la palabra mercader y vender, vi la tienda y al tendero, de pie tras el mostrador, visible para mí sólo la parte superior de su cuerpo. Estaba atendiendo a un representante. De pie en la puerta de la tienda podía ver al cliente, con la espalda vuelta hacia mí. Cuando se corrió un poco a la izquierda, vi no sólo la fábrica sino algunos libros de contabilidad... Por ello, no pude captar la esencia del relato.*

⁸³ Véase Tomlin *et al* (2000) para una descripción de los dos modelos más actuales de la integración de conocimientos en la comprensión: el modelo de construcción de estructura de Gernsbacher y el de construcción– integración de Kintsch.

⁸⁴ Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el nivel de legibilidad (de comprensión) de un texto no se consigue haciendo coincidir exactamente el conocimiento presentado con el conocimiento previo del receptor ya que, el texto resultante presentaría un nivel muy bajo de informatividad y, por tanto, perdería interés.

enunciados en que aparecen (coherencia local) y sobre la secuencia general que conforman (coherencia global). Meyer (1985) establece cinco tipos básicos de relaciones de tipo lógico que se dan en textos expositivos y que, por conocidas por el oyente/lector, se dan por supuestas: colecciones de hechos, causaciones (antecedentes y consecuentes), respuestas (problema– solución), comparaciones y descripciones. Sánchez *et al.* (1993:30–31) las describen como estructuras textuales que caracterizan como:

1. Estructura problema– solución: alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema(s) y a las solución(es) para resolverlos, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas. Este tipo de organización es frecuente en los textos de historia y más aún en los de ciencias. Por otro lado, este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como *“para obtener...”*; *“una dificultad”*, *“una medida o solución”*.
2. Estructura causal: organiza los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente (*“por esta razón”*, *“como consecuencia”*...)
3. Estructura descriptiva: articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.
4. Estructura comparativa: estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos (*“a diferencia”* *“desde un punto de vista...”*, *“desde el otro...”*)
5. Estructura secuencial: las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

2.4.1.2. Inferencias

Del mismo modo que casi nunca hacemos explícito todo lo que queremos comunicar, tampoco elicitamos aquello que consideramos como conocimiento compartido. Los mismos principios de economía y rentabilidad, que se describían para la comprensión, se aplican en la producción de discursos aunque a través de recursos (presuposicio-

nes y sobreentendidos) diferentes. Lo que damos por conocido/ compartido entra a formar parte del contexto comunicativo en que situamos el texto. Así, el sentido de un texto se consigue combinando significados gramaticales y pragmáticos⁸⁵:

Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo... mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos (Saramago, 1998: 154–155).

Las inferencias son los procedimientos que utiliza el lector/ oyente para pasar del significado literal de un texto (escrito o hablado) a lo que el escritor/ hablante quiso transmitir (Brown y Yule, 1993), esto es, el sentido⁸⁶. O, si se prefiere, para pasar del significado “inmediato” al construido por el oyente/ lector aprovechando conocimientos diversos.

Ahora bien, aunque existan determinadas formas lingüísticas (peticiones indirectas) y elementos (sintagmas nominales definidos) que se resuelven mediante un proceso inferencial, las inferencias no están en el propio texto en sí, ni tan siquiera, en las proposiciones que del mismo se derivan (texto base):

Las inferencias no forman parte del texto base, sino que pertenecen a un nivel de análisis diferente, no textual: el modelo de situación... construido con ayuda del texto base y del conocimiento. Por consiguiente, lo que se infiere no son proposiciones del texto base, sino vínculos en el modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983: 51).

Es decir, las inferencias contribuyen a determinar el sentido de los textos relacionando componentes lingüísticos y no lingüísticos en interpretaciones construidas sobre modelos cognitivos concretos. La comprensión de enunciados se realiza en tres fases diferentes (Clark y Lucy, 1975):

1. Construcción por el oyente del significado literal.
2. Decisión sobre la adecuación de la interpretación al contexto.
3. Reelaboración del sentido en caso de fallo de adecuación contextual.

Uno de los primeros aspectos investigados en el campo de las inferencias consistió en determinar su grado de automaticidad o de control. En relación con este aspecto,

⁸⁵ Para distinción entre sentido y significado, véase Casamiglia y Tusón, 1999.

⁸⁶ En palabras de Graciela Reyes (1995), hay que diferenciar entre decir, querer decir y decir sin querer.

Swinney y Osterhont (1990) distinguen entre inferencias perceptivas e inferencias cognitivas.

Las inferencias perceptivas son automáticas y obligatorias, se realizan rápidamente en el mismo momento del procesamiento (p. ej. en el procesamiento sintáctico). Suponen procesos encapsulados (modulares⁸⁷) independientes de factores extralingüísticos. Las inferencias cognitivas, al contrario, son más lentas pues dependen de conocimientos generales y exigen un “control cognitivo” y una “elaboración formal” mayor.

Las dos velocidades⁸⁸ en los procesos de resolución de inferencias implican también la utilización de distinto tipo de información: una específica de dominio, encapsulada y presente en el texto y otra, sin dominio específico, extratextual y de procedencia diversa⁸⁹.

De este modo, se llega a diferenciar entre inferencias necesarias e inferencias elaborativas (para Warren *et al*, 1979, inferencias elaboradas y evaluativas)

Las inferencias necesarias son “obligatorias/ necesarias” para establecer relaciones entre una oración o cláusula y la anterior, lo que contribuye a definir la coherencia de un texto:

Sharon prepara su ejército.

Los tanques se pintan de verde.

Para entender este ejemplo, es preciso establecer un puente⁹⁰ (*bridging inferences*) entre ambas oraciones que incluya alguna proposición del tipo (en los ejércitos hay tanques) y una relación causal entre la preparación y la pintura de los tanques. Inferencia puente que no es necesaria en:

Sharon prepara sus divisiones de tanques.

Los tanques se pintan de verde.

Este tipo de inferencias, al establecer una relación entre una unidad lingüística y otra anterior, reciben también el nombre de *inferencias retrospectivas* o, el más conocido

⁸⁷ Relacionados por ejemplo con el establecimiento de la correferencia en la comprensión del lenguaje.

⁸⁸ Las inferencias perceptivas dejan de manifestarse a los 250 milisegundos, mientras que las cognitivas empiezan a hacerlo después de transcurridos 500 milisegundos.

⁸⁹ Graesser *et al* (2000) diferencia entre inferencias extratextuales y de conexión textual. Las primeras aportan información a partir del conocimiento del mundo, las segundas indican la relación conceptual que se establece entre dos o más proposiciones explícitas en el texto.

⁹⁰ Brown y Yule hablan de eslabones perdidos que definen como oraciones formalmente identificables de las que se puede demostrar que proporcionan una conexión, en términos cohesivos formales, a las oraciones de un texto (1993:318)

en la tradición lógica y lingüística, de *implicaturas*.

Del mismo modo, estas inferencias están directamente relacionadas con la comprensión, pues suponen la activación y evaluación de un amplio conjunto de conocimientos generales (*entimemas*) La mayor o menor facilidad para seleccionar y utilizar dichos conocimientos determinará el grado de comprensión de un texto⁹¹.

Las inferencias elaborativas no son directamente necesarias para la comprensión inicial de un texto pues tienen un carácter retrospectivo (*forward inferences*) y su función principal es la de “rellenar huecos informativos”.

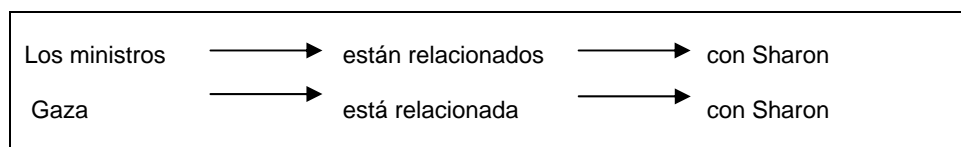
Así por ejemplo, en la segunda oración la inferencia (*con las palas*) no es necesaria para la comprensión general, pues el *escenario* evocado hace innecesaria la presentación de todos sus detalles.

Sharon mandará sus tanques a Gaza. Los enterradores tendrán mucho trabajo.

Parece ser que están más relacionadas con los procesos de elaboración y recuperación de la información de la memoria que con los de comprensión en sí. En este sentido se encuentran relacionadas con los procesos más interactivos, controlados y dependientes del pensamiento general que se pueden identificar en la comprensión de discursos. Este tipo de inferencias, más que las primeras, se realizan en distintos tiempos según características personales y metas de los sujetos. Así por ejemplo, entre las inferencias causativas (la acción A provoca la acción B) es más fácil que, tras la inferencia puente, se elabore un marco referencial para la primera oración más que para la segunda.

Sharon se enfadó. Sus ministros temblaron.

Sharon se enfadó. Gaza tembló.



⁹¹ La comprensión no es un proceso de “todo” o “nada”, sino que más bien habría que hablar de diferentes niveles de profundidad. También, conviene tener en cuenta que en el procesamiento de textos debe establecerse un equilibrio entre esfuerzos empleados y resultados obtenidos. Sobre este aspecto y la preferencia que sentimos por el conocimiento problemático, véase Beaugrande y Dressler (1997).

Para resumir, y según la teoría constructivista de Graesser, Singer y Trabasso. (1994), las inferencias (extratextuales) que se construyen en línea durante la comprensión de historias son de tres tipos: antecedentes causales, metas superordinadas y reacciones emocionales. Frente a éstas, están las que suponen un proceso de elaboración: consecuencias causales, metas subordinadas y estados.

A modo de ejemplificación, sirva el siguiente modelo:

CDRO. 3. HISTORIA DEL ZAR

Había una vez un zar que tenía tres hermosas hijas. Un día las tres hijas salieron a caminar por el bosque. Estaban pasándolo bien, tan bien que se olvidaron de la hora y permanecieron demasiado tiempo. Un dragón secuestró a las tres hijas. Mientras se las llevaba a la fuerza, ellas gritaban pidiendo auxilio. Tres héroes oyeron sus gritos y partieron a rescatar a las hijas. Los héroes llegaron, lucharon contra el dragón y rescataron a las doncellas. Luego los héroes devolvieron las hijas a su palacio. Cuando el zar escuchó del rescate, recompensó a los héroes.		
INFERENCIAS EN LÍNEA		
Meta superordinada Una meta que motiva la acción intencional de un agente	→	El dragón quería comerse a las hijas.
Antecedentes causales Un nuevo suceso o estado en una cadena causal que conecta una proposición explícita con el pasaje previo.	→	El dragón vio a las hijas.
Reacciones emocionales Una emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso explícito, acción o estado.	→	Las hijas estaban asustadas.
INFERENCIAS ELABORADAS (no en línea)		
Meta/ acción subordinada Una meta, plan o acción que especifica cómo se logra una acción.	→	El dragón apresó a las hijas.
Consecuencia causal Un suceso físico o acción en una cadena causal predicha que se despliega a partir de una proposición explícita.	→	Alguien rescató a las hijas.
Estado: Un estado actual, a partir del marco temporal de la trama de la historia, que no está causalmente vinculado a los episodios de la trama.	→	El dragón tiene escamas.

Graesser, Leite-García, y Van Leeuwen. (2000:439)

A lo largo de este capítulo, he venido planteando la necesidad de contemplar diferentes niveles (micro y macronivel en van Dijk) de análisis del discurso. Parece aconsejable, por tanto, que al hablar de comprensión textual atienda a planos también distintos:

uno que se refiera a la estructura local del texto (proposiciones y secuencias de proposiciones) y, otro, que atienda a su estructura global⁹².

Desde un principio, los estudios cognitivos intentaron precisar el modo en que cada uno de los componentes implicados en los enunciados actuaba en el proceso de comprensión. Se determinó que el sistema cognitivo establecía distintos niveles de representación de acuerdo a la información tratada (la forma del mensaje, la organización sintáctica, las ideas e intenciones, el marco o escenario creado). Al mismo tiempo, se constató que no todas las representaciones desempeñaban el mismo papel en la comprensión del lenguaje. Idea que fue avalada por numerosas investigaciones sobre la memoria que vinieron a constatar cómo, por ejemplo, la representación precisa de la forma de los enunciados tiende a perderse rápidamente, a diferencia de lo que ocurre con los significados.

Parece que existen diferentes memorias especializadas, bien en la forma de los enunciados, bien en el significado de los mismos, o, con más precisión, que retienen diferentes tipos de informaciones.

La memoria a “corto plazo” (*short term memory* STM) retiene aspectos formales de la lengua (fonéticos, morfológicos, sintácticos) necesarios para la comprensión del enunciado en sí, o, como máximo, de los posteriores o anteriores. Estas informaciones, una vez utilizadas, se desechan sin más para dejar espacio a otras⁹³, o se transfieren a otra memoria (*semántico– conceptual*) para utilizarse posteriormente.

La memoria a “largo plazo” (*long term memory* LTM) se ocuparía de retener las informaciones semánticas de los sucesivos enunciados necesarias para la comprensión de los mismos y para establecer las relaciones de cohesión y coherencia. Al mismo tiempo, es de presuponer que en esta memoria se almacenarán, cuando así sea preciso, aspectos estructurales sobre la forma de los enunciados.

Junto a estas dos memorias se ha planteado la existencia de otra *episódica* en la que se conserva información sobre el momento, el lugar y el modo en que las informaciones fueron almacenadas.

⁹² En la comprensión de enunciados se realizan una serie de procesos o principios generales anteriores a los que aquí trataré, a saber: el principio de segmentación (aislar unidades discretas del flujo continuo), el de categorización (relación con fonemas, morfemas y categorías sintácticas), el de combinación (combinaciones posibles de los elementos de la lengua) y, el de interpretación (asignación de significados a palabras u oraciones.)

⁹³ Un principio de economía cognitiva parece organizar las informaciones de este tipo en “envases” semejantes a los de “usar y tirar” (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992)

En relación con esto, es necesario identificar la forma de los significados que hasta aquí hemos relacionado con la comprensión de enunciados. Aplicando el mismo principio de economía cognitiva, al que he aludido en otras ocasiones, la representación semántica de enunciados no se correspondería con formas lingüísticas iguales o similares a las presentadas. Es decir, al recordar una oración, eliminamos su forma externa y construimos una representación (no necesariamente lingüística) de las proposiciones o ideas que contiene⁹⁴.

En psicolingüística se ha venido utilizando el término de *proposición*⁹⁵ para referirse a estas representaciones abstractas de significado que se activan en los procesos de reconocimiento y comprensión lingüística. Se entienden como unidades amodales no identificables con imágenes u oraciones y que, como mínimo, implican la predicación del algo (propiedad, acción, relación, etc.), respecto a algo (objeto, argumento, etc.) y poseen *valor de verdad*⁹⁶.

Una proposición contiene un predicado y un número variable de argumentos a los que se puede asignar *caso*⁹⁷, en función de la relación que mantengan con el predicado. Las proposiciones se “organizan jerárquicamente” en un nuevo texto, abstracto y diferente del texto original. El *texto base*, al que ya he aludido, estaría compuesto por las ideas (proposiciones) que se derivan de la lectura/ audición del *texto de superficie*, en un número mayor de proposiciones de las oraciones que éste contiene.

El texto base está estructurado de un determinado modo, al que Van Dijk y Kintsch (1983) han dado en llamar *microestructura*. Este concepto es fundamental para la coherencia del texto y la ordenación jerárquica de proposiciones. La microestructura de un texto se define a partir de la aplicación de una regla de repetición:

Los textos son coherentes si comparten ciertos conceptos o argumentos. Las proposiciones se relacionan entre sí cuando comparten los mismos referentes.

⁹⁴ Se postula la existencia de un sistema *semántico subyacente* amodal (común a la percepción visual, lingüística etc.)

⁹⁵ Concepto tomado de la filosofía y la lógica que se entienden como representaciones simbólicas (abstractas, conceptuales y no identificables con imágenes) pertenecientes a un cierto lenguaje mental, el *mentales* de Fodor.

⁹⁶ Las proposiciones se han intentado definir relacionándolas con términos de “verdadero” o “falso” y, en ese sentido, se han confundido con las aserciones. Una proposición no es una aserción porque, por ejemplo, una pregunta o una orden también expresan significado. La idea de verdadero o falso habría que establecerla con relación a “estados de cosas”, así, algo es verdadero si el estado de cosas al que remite existe, si no, es falso.

⁹⁷ Para Fillmore, los casos proposicionales son: Agente (el que realiza una acción), paciente (quien experimenta un fenómeno psicológico), instrumento (objeto o fuerza que se implica causalmente en una acción o en una experiencia), objeto (el objeto de una acción que supone cambio o movimiento), fuente (la fuente de la acción, en el tiempo o el espacio) y meta (la finalidad o resultado de una acción.)

Los argumentos que se repiten en el texto permiten ordenar las proposiciones en distintos niveles según su relevancia psicológica.

Analizando con un poco más de detalle este modelo proposicional, podemos destacar:

a.– El carácter semántico de las relaciones entre proposiciones:

Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí (Van Dijk, 1992:41)

b.– La inclusión del contexto, el mundo evocado (también marcos –frames–) y circunstancias de los participantes como base de esas relaciones:

Dos proposiciones α y β están vinculadas (son conexas) cuando sus interpretaciones, referidas a un hablante h_i , un tema t_i conocimientos generales C y otras proposiciones (anteriores) D implícitas en el texto o el contexto, y el mundo m_i/j , es decir: $I(\alpha, h_i, t_i, C, D, m_i)$ e $I(\beta, h_i, t_i, C, D', m_j)$, es decir: las circunstancias f_α y f_β . (Van Dijk, 1992:53)

Detectar las relaciones proposicionales que se establecen en un enunciado/ texto ayuda evidentemente a su comprensión. Sin embargo, el procesamiento lingüístico exige ir estableciendo un orden y jerarquía entre las sucesivas ideas que aparecen a fin de poderlas organizar y procesar más adecuadamente.

En este sentido, se ha podido comprobar que las proposiciones tienden a procesarse completas, independientemente de su familiaridad, y que, a mayor número de proposiciones, el esfuerzo de procesamiento es mayor⁹⁸. Al mismo tiempo, y lo que es tal vez más importante para esta investigación, se ha demostrado la importancia del *efecto de niveles* en el procesamiento: se recuerdan mejor las ideas más importantes (las que ocupan un nivel proposicional más alto⁹⁹) que las accesorias. La dificultad del procesamiento en curso en ciertos tipos de textos (especialmente en los expositivos orales) hace que se tenga que actuar sobre fragmentos enunciativos asilados cada vez para abstraer sus contenidos proposicionales antes de que se pierdan de la memoria. Esto se traduce en que sólo se pueda procesar y retener la información que se considera más importante, desechando la otra como irrelevante o almacenándola temporalmente

⁹⁸ Las oraciones con mayor número de proposiciones suelen contener un mayor número de conceptos nuevos para el lector.

⁹⁹ Específicamente, en párrafos breves, si se selecciona intuitivamente una proposición supraordinada y se construye la jerarquía del texto base subordinado a esa proposición todas las que comparten un argumento con ella, y luego se sitúan en un tercer nivel todas las proposiciones que comparten un argumento con las del segundo nivel, y así sucesivamente, las estructuras resultantes predicen muy bien el recuerdo (Van Dijk y Kintsch, 1983)

en la memoria operativa.

De esta forma, comprender un texto no es sólo un mero proceso de elaboración de representaciones proposicionales, sino que implica también la abstracción, depuración y elaboración de las mismas, a fin de establecer una coherencia textual global. Consideramos que todo texto— discurso tiene un sentido global que se puede identificar con lo que llamamos *tema* o, más técnicamente, macroestructura.

Para elaborar el tema central de un texto tenemos que seleccionar, del conjunto de ideas y conocimientos que poseemos, aquellos que son necesarios para realizar inferencias; al mismo tiempo, tenemos que eliminar las ideas no relevantes del propio texto. Es decir, se da la aparente paradoja de que, en la macroestructura, existen más ideas de las expresadas en el texto pero, al mismo tiempo, éstas son menos de las que aparecen explícitamente. Y esto es así, por dos razones fundamentales:

Porque la macroestructura es el lugar de encuentro entre conocimientos lingüísticos y extralingüísticos —si se prefiere, del lenguaje y del mundo— necesarios en los procesos inferenciales¹⁰⁰ y, en general, en la comprensión del texto.

Porque la comprensión de textos se guía por principios de *economía cognitiva* y de *abstracción suficiente*, semejantes a los que rigen los procesos de razonamiento general (Rivière, 1986): adecuar las representaciones y procesos a las limitaciones del sistema cognitivo y buscar los contenidos y relaciones esenciales para la comprensión¹⁰¹.

En este sentido, aunque podamos identificar macroestructuras con tema o significado global, su verdadera dimensión no es sólo de carácter semántico, sino que obedece a razones cognitivas de organización y recuperación de la información. Así, la macroestructura de un texto, su “idea central” no es la suma de ideas parciales, sino que resulta de la aplicación de una serie de procedimientos o macrorreglas concretas que, para

¹⁰⁰ La hipótesis de la *reconstrucción inferencial* plantea que la memoria posee un carácter esencialmente reconstructivo e inferencial. Los procesos inferenciales no sólo están relacionados con la memoria, sino que también desempeñan un papel importante en la comprensión y, sobre todo, en la explicación del efecto de niveles (se comprende y recuerda mejor las ideas de nivel superior.)

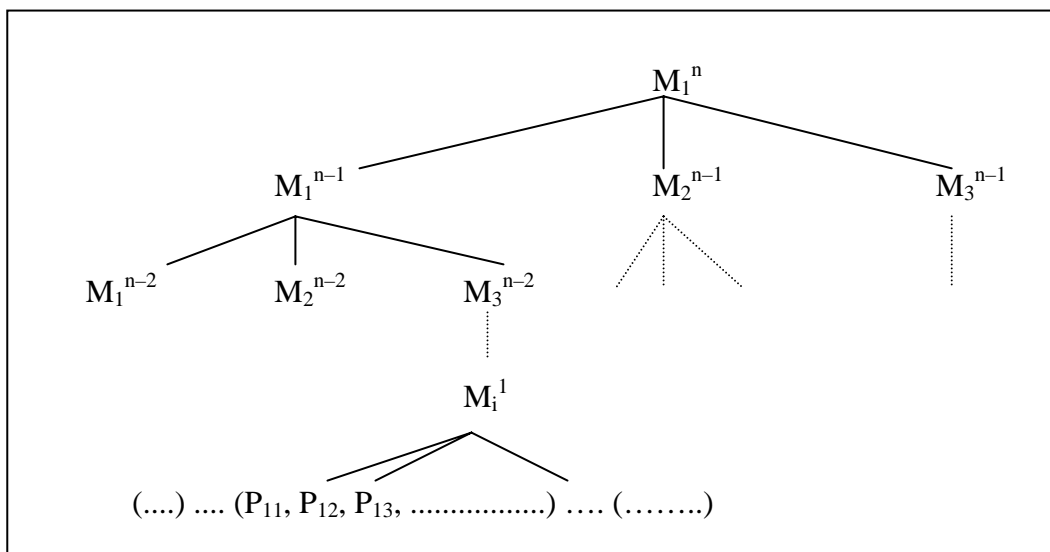
¹⁰¹ Para Beaugrande y Dressler (1997), la comunicación textual puede que implique la mayoría de las habilidades superiores del comportamiento racional humano: capacidad para resolver problemas; capacidad para planificar; capacidad para idear, poner a prueba y evaluar hipótesis; capacidad para emparejar patrones; para procesar con facilidad enunciados previsibles; para procesar en profundidad enunciados inesperados; para reducir la complejidad contrarrestando las limitaciones de procesamiento; capacidad para seleccionar el foco de atención; para mantener activa la continuidad de una experiencia y capacidad para coordinarse con otros participantes en la interacción.

Van Dijk¹⁰² y Kintsch (1983), son básicamente cuatro:

- De supresión: en una secuencia de proposiciones, se borran o eliminan aquellas que no son necesarias para la interpretación de las otras. Las que contienen información secundaria no relevante.
- De generalización: se puede elaborar una proposición general que recoja el sentido de una serie de proposiciones diferentes.
- De construcción: las secuencias que son condiciones, consecuencias o componentes de otra pueden ser sustituidas por ésta.
- Cero

La organización jerárquica de ideas en un texto se plasma con mayor claridad, si cabe, en el plano macroestructural. Van Dijk (1992:56) lo ejemplifica con el siguiente esquema en el que una serie de proposiciones se representa con un primer nivel de macroestructura (M_i^1) que se relaciona con otros niveles sucesivos, hasta llegar al superior (M^n)

FIG. 3 ORGANIZACIÓN MACROESTRUCTURAL



La importancia del reconocimiento de macroestructuras para la comprensión textual se comprueba en trabajos como los de León (1991). Siguiendo el modelo macroestructural de Meyer (1985), este investigador demuestra cómo se puede instruir a un grupo de estudiantes en procedimientos macroestructurales (elaborar el título de un texto,

¹⁰² Van Dijk (1992) diferencia entre: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

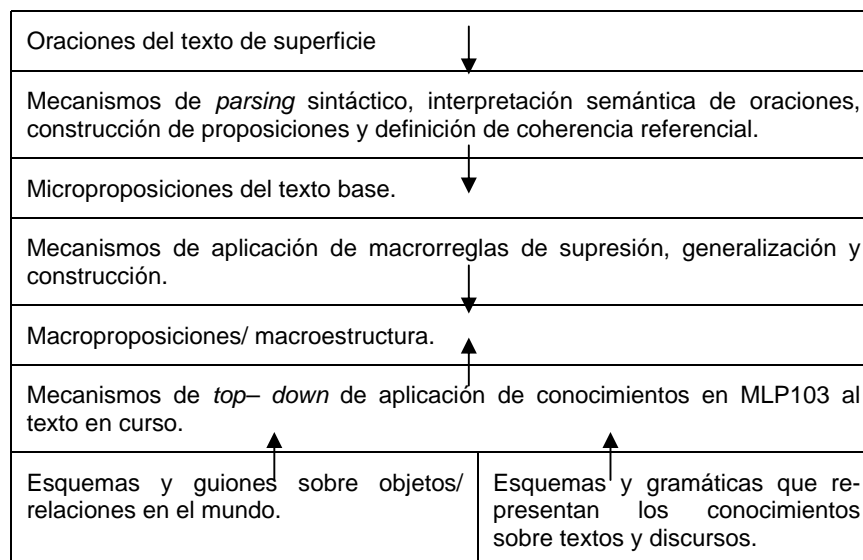
identificar relaciones en su contenido, resumir etc.) y cómo dicha instrucción mejora el proceso de comprensión y de recuerdo discursivo.

La organización de un texto no supone una estructura cerrada de relaciones unidireccionales, en donde unos temas (macroestructuras) están supeditados a otros. Más bien, hemos de pensar en una organización compleja con múltiples relaciones entre todas las ideas y temas del texto. En este sentido, los temas adquieren mayor importancia cuanto mayor es su índice de conectividad (conexión con otras ideas del texto) y de pertenencia a la cadena principal del discurso (relaciones con la idea principal del discurso).

Para concluir, podemos sintetizar las principales variables que intervienen en la comprensión discursivo– textual:

- a. La comprensión se puede entender como un proceso complejo en el que se interrelacionan diferentes estructuras de conocimiento. El oyente utiliza los detalles morfosintácticos de su gramática. Realizará implicaturas al interpretar pragmáticamente el texto en relación con el contexto. Y recurrirá a procesos generales de inferencia para establecer conexiones entre el texto y el conjunto de conocimientos que posee.

FIG. 4. PROCESOS DE COMPRENSIÓN TEXTUAL



(Belinchón, Riviere e Igoa, 1992: 503)

- b. La comprensión de un texto supone descubrir y jerarquizar las relaciones (p. ej.

¹⁰³ Memoria a Largo Plazo

lógicas) que se dan en él. Los textos que peor se comprenden se recuerdan como una lista inconexa de proposiciones.

- c. En la comprensión influyen también aspectos como el grado de organización del propio texto, los objetivos con que se reciben los textos¹⁰⁴ y las características personales de los sujetos (conocimientos previos, capacidad lingüística, etc.).

Las ideas expuestas en este apartado nos permiten contemplar una segunda dimensión del discurso expositivo, entendiéndolo aquí como acto de comprensión textual.

Para ilustrar los distintos niveles de procesamiento textual que aquí se han presentado, podemos recurrir al análisis que Sánchez *et al.* (1993:25–34) realizan de un texto escolar de Ciencias Naturales. Intentaré resumir dicho análisis, ya que ilustra muy adecuadamente esta segunda orientación del discurso expositivo:

CDRO. 4. LOS MAMÍFEROS

MAMÍFEROS

Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo tutela de sus progenitores que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Otro factor explicativo, reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, como consecuencia, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constantemente la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados. Así, encontramos mamíferos en el desierto como el camello; en el polo, como el oso polar; en el fondo de los océanos, caso del cachalote; debajo de la tierra, como los topos, o en las alturas de más de 6000 metros, caso del yak en el Tibet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.

Las operaciones necesarias para el procesamiento y comprensión del texto serían:

A.– Operaciones sobre la información del texto:

1. De las palabras a las proposiciones:

¹⁰⁴ La elaboración de macroestructuras es más probable cuando los textos se reciben para realizar actividades relacionadas con la comprensión.

Tras el reconocimiento del significado de palabras como *mamíferos*, *extendidos* y *planeta* es necesario construir con ellas una serie de ideas elementales como que un determinado agente (*mamíferos*) ha llevado a cabo una acción (*extenderse*) en un rango o localización concreta (*la tierra*) Los significados léxicos pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad, al tiempo que, para pasar de ellos a las ideas, es necesario realizar un cierto número de relaciones (roles semánticos) como agente, acción y localización. Es decir, los significados de las palabras necesitan la construcción de proposiciones como:

1. Los mamíferos se **extienden** por el planeta
2. **más** lo anterior (1) **que** (3)
3. (¿otros? Animales se **extienden**)
4. Los mamíferos resisten ambientes
5. y esos ambientes son muy **variados**
6. y es **más** lo anterior (4) **que** (7)
7. (**resisten** otros animales ambientes)
8. Los mamíferos son numerosos
9. **igual numerosos** mamíferos **que** insectos
10. **Más numerosos** mamíferos **que** resto de los animales.

Proposiciones que no necesariamente tienen que estar explícitamente en el texto (3 y 7) y que, por lo tanto, necesitan ser inferidas.

2. Identificación del tema y progresión temática.

Es fácil apreciar que *mamíferos* es el hilo conductor de todo el texto, identificable en todos y cada uno de los párrafos. Al mismo tiempo, a lo largo del texto vemos cómo aparece otra serie de temas parciales, que, relacionados con el primero, hacen progresar el texto en su conjunto: en un párrafo se habla de la *crianza de los mamíferos*, en otro, de la temperatura y, finalmente, del cerebro.

3. Ideas globales y macroestructura:

La comprensión del texto exige la elaboración de una idea global que sintetice todo lo expuesto; para ello es preciso aplicar distintos tipos de procedimientos o macrorreglas que darían lugar a las siguientes ideas generales:

1. Los mamíferos han tenido (un enorme) éxito adaptativo.
2. Los mamíferos cuidan a sus crías (y así)
3. aseguran la continuidad de la especie.
4. Los mamíferos tienen (un gran) desarrollo cerebral.
5. (y así) pueden adaptarse a los cambios.
6. Los mamíferos mantienen constante la temperatura de su cuerpo (6) (y así)
7. pueden vivir en todos los hábitats.

4. Relación entre las ideas de un texto:

Se trata de identificar las relaciones (problema/ solución, causal, descriptivas...) que guardan entre sí las distintas ideas aparecidas en el texto. Aquí se trata de una organización causal en la que hay que identificar antecedentes y consecuentes. Pero el receptor de este texto activa, desde el mismo momento de entrar en contacto con él, sus conocimientos sobre estructuras discursivas, lo que le permite ir identificando las relaciones básicas que se establecen. Así, ante el primer párrafo ("Los mamíferos") el lector puede formular como hipótesis que se trata de un texto descriptivo, pero al leer el segundo, desechará los esquemas activados ya que el texto se ofrece como explicación del éxito de los mamíferos, lo que le llevará a pensar más bien en relaciones de tipo causal.

B.— Conocimientos previos:

Los conocimientos que el receptor del texto debe activar le servirán no sólo para realizar inferencias, sino también para disponer de un modelo contextual (contexto cognitivo) en el que situar el texto. Este modelo, para el primer párrafo, implicaría:

- Una representación del mundo en la que los mamíferos aparecieran diferenciados del resto de animales.
- Que los mamíferos cuentan con un número de ejemplares mayor que el resto de las clases de animales que el lector/ oyente haya podido representarse o suponer.
- Que los mamíferos ocupan amplias zonas del planeta.
- Que los mamíferos se desenvuelven en condiciones vitales muy variadas.

C.— Actividades de autorregulación:

Orientadas a planificar, supervisar y comprobar la tarea de enfrentarse al texto.

2.4.2. Gestión de la información

Si consideramos que una de las funciones básicas del lenguaje es la transmisión de información, tendríamos que intentar dar cuenta de los procedimientos cognitivos y lingüísticos involucrados en tal actividad.

Ahora bien, la información no es sólo un proceso de codificación de contenidos proposicionales, sino también de otros más pragmáticos y discursivos (énfasis, realces, presuposiciones...) necesarios para su interpretación semántica. De esta forma, en la

transmisión y procesamiento de la información, hablantes y oyentes atienden a aspectos, en apariencia “colaterales”, como: el contexto (la situación comunicativa), el interlocutor (características, necesidades, conocimientos que posee, la naturaleza del tema tratado, etc.) En este último sentido, el tipo de información influirá de diferente manera en los esfuerzos comunicativos de los participantes. Cuanto más accesible y predecible sea, menores serán los recursos lingüísticos necesarios para su transmisión; al contrario, una información impredecible o inaccesible, requerirá de una codificación más extensa.

El término “flujo informativo¹⁰⁵” (Chafé, 1994) se viene utilizando para referir el modo en que la información se distribuye en los enunciados y textos, así como para aludir a la manera en que se marca dependiendo de los interlocutores y del modo en que se recupera. Hablante y oyente interaccionan en tiempo real coordinando y rentabilizando esfuerzos cognitivos. El primero ayuda a la integración– reconstrucción de conocimientos marcando, por ejemplo, aquella información que considera novedosa para el oyente.

Para Chafé, el flujo informativo está determinado por el modo en que el hablante gestiona los recursos (informaciones) retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores en los textos.

2.4.2.1. Gestión retórica

Los propósitos o intenciones con que se producen los eventos comunicativos determinan el modo en que los interlocutores restringen u orientan sus respectivas actuaciones. Podemos entender el discurso como un instrumento que se utiliza para influir (modificar, reforzar o responder) en las opiniones de una audiencia determinada.

Influimos no sólo con lo que decimos, sino también con el modo en que lo decimos. Esto es, las estructuras lingüísticas, y, en general, los discursos articulan y dan sentido a la experiencia humana (Foucault, 1972), de forma que nuestra propia visión del mundo está determinada por el modo en que hablamos de él. La crítica retórica contemporánea establece como criterios de análisis textual los siguientes:

1. La exigencia: el tema de que trata el texto y que puede diferir del hablante

¹⁰⁵ También conocido como dinamismo comunicativo y, asociado a ideas como información dada/ nueva y tópico.

al oyente.

2. La audiencia: los destinatarios reales del discurso, que no tienen por qué coincidir con los que están presentes en el momento de su formulación.
3. El género: la forma en sí del texto. Un género está formado por todos aquellos textos con características discursivas similares.
4. La credibilidad del orador: la posición social que el orador ocupa respecto a la audiencia.

De estos cuatro criterios interesa remarcar especialmente el de género o secuencia que ya se presentó al hablar de la estructura del discurso.

Batjin (1982: 268, el subrayado es mío), enfatiza el papel determinante del género en la organización y comprensión de los discursos:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras; calculamos su volumen aproximado... su determinada composición, prevemos su fina, o sea, desde el principio, percibimos la totalidad discursiva

Las expectativas informativas se fundamentan, en buena medida, en las propias expectativas que los diferentes géneros producen:

Una expectativa de género establece los parámetros básicos de un texto, determinando no sólo su estructura sino también su vocabulario, sintaxis, maniobras argumentativas y recursos narrativos. (Gill y Whedbee, 2000:242)

Pese a que los géneros o estructuras discursivas son dinámicos (pueden transgredir o defraudar las expectativas como recurso retórico) crean los adecuados *marcos* referenciales sobre los que re– construir el texto.

Como ya se señaló anteriormente, la organización estructural del discurso se refleja tanto en el proceso de comprensión y almacenamiento de la información, como en su posterior recuperación. Así, no todas las proposiciones que se comprenden en un texto se recuperan por igual ni son igualmente accesibles. La forma en que las informaciones se almacenan en la LTM¹⁰⁶ depende de cómo se estructuran previamente en la STM, lo que implica que:

¹⁰⁶ (*long term memory LTM*) Memoria a Largo Plazo, frente a memoria a corto plazo (*short term memory STM*)

Puede haber informaciones que se pasen por alto (falta de atención, distracciones...) y que, por tanto, no se estructuran en la STM. La percepción de detalles y de información perdida exige haber comprendido previamente dichos aspectos.

Una vez almacenada la información en la LTM, su recuperación y *reinterpretación* (asignar nuevas estructuras o utilización en general) está condicionada por la estructura que se le asignó en un principio.

Del mismo modo, las proposiciones poseen diferente valor estructural en función del número de relaciones que establecen con otras. Dichas relaciones se definen por la cantidad de veces que aparecen repetidas en el marco general, y, por tanto, en la memoria a corto plazo. Cuando se conoce una estructura discursiva, se puede ir estableciendo fácilmente cadenas de relaciones (coherencia) proposicionales. Al contrario, cuando la estructura global se desconoce, las expectativas informativas son menores, lo que se traduce en una mayor dificultad para trascender de la mera coherencia local. Según la teoría constructivista de comprensión textual (Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), los que comprenden un texto intentan construir una representación coherente (local y global) del mismo. Sin embargo, estos intentos no siempre se traducen en logros precisos. Cuando los textos se presentan entrecortados, sin un rumbo claro, los receptores abandonan la pretensión de construir una representación del significado global (Graesser, Leite-García y Van Leeuwen, 2000). El objetivo del texto muchas veces está determinado por el propio género (secuencia) discursivo al que pertenece que es, entre otros, un elemento clave para la coherencia global. En textos convencionales (Van Dijk, 1992), la estructura retórica facilita la comprensión general al proporcionar un marco en el que proposiciones, temas y significados adquieren su verdadero valor.

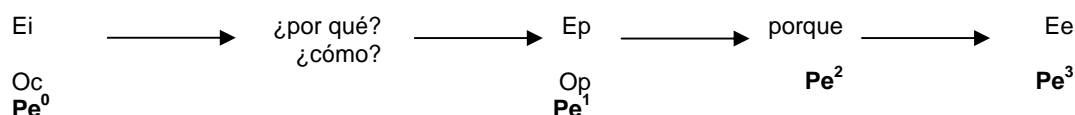
En el caso que aquí se trata, el discurso expositivo del profesor (DEP), pese a que se puede considerar como un discurso convencional e institucional¹⁰⁷, el dominio de la estructura discursiva no es similar para los distintos interlocutores. Desde la perspectiva del profesor, este tipo de discurso es convencional en el sentido de que es específico de los contextos educativos, y, por tanto, conocido y compartido por todos los profesionales. Al mismo tiempo, en su estructura intervienen componentes ontogénicos

¹⁰⁷ Basado en reglas y normas de una determinada institución social, por lo que su estructura puede estar casi completamente fijada o expresamente descrita (Van Dijk, 1992.)

particulares de las respectivas áreas de conocimiento. Para el estudiante es convencional, sólo en la medida en que lo reconoce como género discursivo *tipo*, pero no es capaz de dominarlo ni reproducirlo, pues ese conocimiento forma parte de su proceso formativo.

Para la explicación, Adam (1992) propone la siguiente secuencia prototípica:

- En una explicación se parte de un esquema inicial (Ei) que hace referencia a un objeto complejo (Oc) que se entiende como algo desconocido o difícil. Este esquema inicial se intenta explicar con una pregunta que da paso a un esquema problemático (Ep) en el que el objeto se entiende como problema que se ha de resolver (Op). La respuesta a esta pregunta da lugar a un esquema explicativo (Ee) que hace accesible el objeto (Oe). En cada momento de este esquema se formula una proposición explicativa (**Pe**), de forma que la secuencia avanza mediante los operadores de pregunta/ respuesta.



- En Pe², tras haber problematizado la cuestión Pe¹, se aplican estrategias discursivas específicas que se corresponden con procedimientos como la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. En Pe³, se propone la conclusión a la que llega tras el recorrido explicativo y, que enlaza, con Pe⁰.

Estas secuencias, como las otras, suelen aparecer combinadas entre sí; será normal verlas alternando con secuencias descriptivas y argumentativas, en diálogos o en argumentaciones como apoyos de las mismas.

Por último, la gestión de este tipo de información (en este caso de secuencias/ estructuras explicativas) exigirá que se atienda, entre otras, a operaciones retóricas que se realizan en el plano fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico. A partir de operaciones básicas como la adjunción (suma), la omisión, la inversión o la sustitución, se pueden definir otras modificaciones estructurales como la repetición o la sustitución.

2.4.2.2. Gestión referencial

La referencia es uno de los aspectos centrales para el AD, en la medida en que sitúa en primer plano el conjunto de conocimientos presupuestos y compartidos por los hablantes.

Como ya se vio anteriormente, la información compartida constituye un “andamiaje conceptual” (Tomlin *et al.* 2000) sobre el que se despliega la comunicación interactiva al tiempo que interviene decisivamente en la adjudicación de cohesión y coherencia textual.

El problema central con respecto a la referencia es cómo los participantes en la comunicación mantienen o gestionan la cadena de referentes. Es decir, ¿cómo se introducen referentes en el discurso?, ¿cómo se mantienen una vez introducidos? y ¿cómo se reintroducen referentes tras un periodo largo de tiempo?

En todas las lenguas existen mecanismos específicos para introducir referentes en el discurso e irlos recuperando sucesivamente, según sean necesarios (frases nominales plenas, pronombres, artículos, otros determinantes...).

Durante algún tiempo se pensó que los referentes, más o menos explícitos, estaban en variación libre a lo largo del discurso. Sin embargo, se puede comprobar fácilmente que su distribución obedece a un plan previo del hablante que los distribuye de acuerdo a criterios semánticos e interactivos. Así, es normal que las expresiones que se utilizan para re-identificar una unidad dada contengan mucha más información que aquella (Brown y Yule, 1993)

Parece ser que el grado de explicitación de la forma referencial se correlaciona con el nivel de accesibilidad del referente en la mente del destinatario (Chafe, 1976). Así, el hablante utiliza frases nominales indefinidas como referentes que considera no activos en la mente del oyente. Al contrario, cuando el referente es identificable pero no está totalmente activo (ha sido introducido pero no mencionado recientemente), se utilizan frases nominales definidas. Los pronombres o las formas anafóricas aparecen cuando se considera que los referentes están activos o se pueden activar fácilmente¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Entre las formas sintácticas relacionadas con información accesible/ presentada se pueden citar: unidades léxicas mencionadas por segunda vez, unidad léxicas pertenecientes al mismo campo semántico, expresiones pronominales empleadas anafórica y exafóricamente y pro- formas verbales.

Van Dijk y Kintsch (1983) y Van Dijk (1982) relacionan la utilización de referentes más explícitos (p. ej. frases nominales) con el cambio de macroproposiciones ya que en ese punto se espera que aparezcan nuevos referentes (agentes, lugares, tiempos...) que exigirán una atención mayor y un espacio en la STM. En esta línea, Tomlin (1987) señala cómo las frases nominales se utilizan en el límite de episodios proposicionales cuando la atención se desplaza, mientras que los pronombres aparecen en el seno de los mismos episodios en los que se mantiene activa la atención.

En el discurso instruccional, la utilización de los distintos tipos de referentes puede que no se relacione únicamente con la progresión proposicional, sino que responda a aspectos interactivos propios de este tipo de actuación. Por ejemplo, la repetición de frases nominales plenas será más frecuente en el DEP por la necesidad de mantener activo el referente ya presentado, sin que se produzca un cambio de episodio.

2.4.2.3. Gestión temática

Cualquier hablante/ escritor, cuando genera un texto, tiene que enfrentarse al problema de la linealidad discursiva: tiene que elegir un punto inicial que determinará la orientación del discurso posterior y la interpretación que haga el receptor del mismo.

Cada cláusula y secuencia estará organizada en torno a un tema central del que se irá diciendo algo. Al mismo tiempo, ese tema clausal se relacionará con un tema global discursivo, bien como información relevante (de primer plano), o bien como información accesoria (de fondo)

Todos estos aspectos constituyen lo que se conoce como gestión temática o dinamismo comunicativo para la Escuela de Praga.

Con relación al tema clausal existe un cierto acuerdo en que todo enunciado presenta un punto inicial, con información conocida, compartida o accesible, al que se le añaden informaciones nuevas. Es decir, existe una idea central que se va desarrollando progresivamente. El desacuerdo surge a la hora de asignar al tema una categoría gramatical concreta, de relacionarlo con diferente tipo de información o con niveles de conciencia (atención). Sí convendría, de todos modos, diferenciar tema oracional de tema discursivo, entendido el primero como el constituyente situado más a la izquierda de la

oración¹⁰⁹.

Aunque para algunos investigadores es necesario diferenciar entre tema y tópico, aquí se emplearán ambos términos indistintamente pues se entienden como elementos con menor dinamismo comunicativo que vinculan las emisiones con el contexto y la situación. El punto de partida de la emisión proporciona una información conocida para los participantes que se va enriqueciendo con la incorporación de nuevas informaciones (remas) según avanza el texto.

En la composición de textos es necesario ir señalando, seguir teniendo en primer plano (tematizar) aquello de lo que se habla y hacer progresar la información:

Por Tematización entendemos el proceso discursivo por el cual un referente se convierte en el asunto principal del discurso (Perfetti y Goldman, 1974:71)

La “topicalización/ tematización” es una de las funciones comunicativas básicas del lenguaje, pues permite distinguir entre información dada o presupuesta en el discurso y la nueva. Esta función se realiza mediante la utilización de gran variedad de recursos sintácticos: asignación de sujeto oracional, mecanismos de concordancia, orden de palabras, pronominalización...

Para el reconocimiento de unidades informativas, se han propuesto distintos procedimientos. Algunos de ellos, como el de la combinación negación/ contraste y el de pregunta/ respuesta, permiten identificar la función remática de un componente:

Sharon aniquiló Yenin.	
<u>Negación + contraste</u>	<u>Pregunta</u>
No Levi, sino Sharon.	¿Quién aniquiló Yenin?
No lo humilló, sino que lo aniquiló.	¿Qué hizo Sharon con Yenin?
No Ramala, sino Yenin.	¿Qué aniquiló Sharon?

Dik (1978) propone la utilización de adverbiales (As for –en cuanto a–)¹¹⁰ antepuestos

¹⁰⁹ El tema discursivo puede funcionar como tema de unidades más amplias que la oración y puede ser más abstracto. En cambio, el tema oracional debe ser contenido dentro de la oración Zubizarreta (2000:4218)

¹¹⁰ En español este recurso sólo funciona para las construcciones conocidas como de “tema vinculante” frente a las de “dislocación a la izquierda”. La diferencia entre ambos tipos de tema radica en que el primero tiene como función el cambio de tema, por lo que se le puede anteponer la expresión *en cuanto a* o *con respecto a* (Zubizarreta, op. cit. 4220)

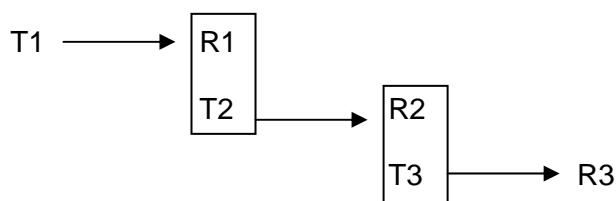
a los enunciados para definir el universo del discurso, el tema:

En cuanto a Sharón...

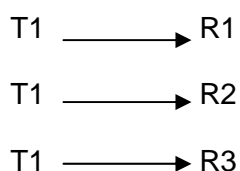
La distribución de información conocida y nueva en un texto responde a un plan preciso por parte del hablante que actúa “equilibrando” ambos tipos de información para conseguir un dinamismo comunicativo acorde con el interlocutor.

Combettes (1988¹¹¹) recoge distintos modos de progresión temática:

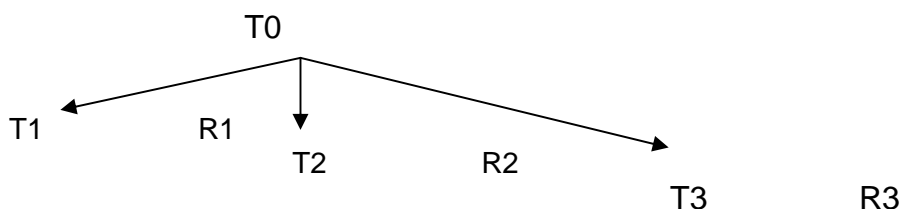
Progresión lineal. Existe un tema inicial al que se le añade información nueva (rema) que, a su vez, se convierte en tema de otras:



Progresión constante. A un mismo tema se le asignan diferentes remas:



Progresión con temas derivados. A partir de un tema general, van surgiendo otros con sus respectivos remas.



Progresión con tema extendido o ramificado. El tema o el rema se va extendiendo en diversos subtemas.

La organización temática de los discursos hay que relacionarla con los efectos perceptivos que persigue el hablante cuando los construye. Así, la ruptura del “orden natural” (al que ya se aludió anteriormente) y la tematización de determinados elementos estarán sujetas a modelos convencionales o a la propia evolución del discurso:

- En textos como los folletos de viajes o los relatos detectivescos (Brown y

¹¹¹ Citado en Casamiglia y Tusón, (2002:240–243)

Yule, 1992) se tematizarán, respectivamente, expresiones adverbiales de lugar o de tiempo.

- En discursos conversacionales, se tematizarán los llamados “comentarios metalingüísticos” que indican cómo ha de interpretarse la información¹¹².
- En textos argumentativos se tematizan constituyentes de perífrasis de relativo¹¹³ para introducir la discusión, resumirla o indicar un contraste explícito.

También la organización temática puede responder a procedimientos cognitivos generales relacionados con la recuperación de la información. Se ha demostrado (Perfetti y Goldman, 1974) que las oraciones se recuperan (recuerdan) mejor cuando existe un referente tematizado (sintagma nominal) que aparece como sujeto sintáctico. Los conjuntos de oraciones estructurados de esta forma facilitan su recuerdo, procedimiento seguido, por ejemplo, en la redacción de entradas enciclopédicas.

Otra dimensión del concepto de tema/ tópico surge cuando entendemos el discurso en su conjunto. Hablamos, entonces, de tema global para referirnos a la macroproposición que recoge el contenido del discurso. Asunto que ya se desarrolló con anterioridad pero que aquí nos interesa en la medida en que afecta al flujo informativo.

Podemos pensar que una de las características básicas de los intercambios comunicativos o discursos conversacionales es mantener un mismo tópico a lo largo de una serie de emisiones y/o turnos. La coherencia textual se definiría en función del mantenimiento de dicho tópico. Sin embargo, lo habitual en este tipo de intercambios conversacionales es el cambio constante de tópicos sin que se llegue a romper la coherencia global.

Para ello es necesario que los participantes “negocien” la aparición de nuevos temas, aceptándolos o rechazándolos con relación a la coherencia global del discurso.

Planalp y Tracy (1980: 242–243) identifican los casos en los que se suelen cambiar de tópico en los discursos:

- Para introducir un tópico nuevo que se considera relevante para el tópico anteriormente presentado (“cambio de tópico inmediato”).

¹¹² Entre estos comentarios se pueden citar los que indican: a) la estructura del discurso (*empezaré por, antes que nada, ahora pasaré...*); b) la seguridad de lo que se está diciendo (*evidentemente, por supuesto, quizás, posiblemente...*); c) el modo en que se debe clasificar la información (*en confianza, entre tú y yo, en suma...*)

¹¹³ Correspondientes a las denominadas oraciones hendidas o pseudohendidas.

-
- Para introducir un tópico que se considera relevante para alguno de los tópicos tratados en algún momento de la conversación anterior (“cambio de tópico previo”)
 - Para introducir un tópico que se considera relevante respecto a la información que los interlocutores comparten y que puede ser recuperada a partir del contexto físico o social de la situación comunicativa (“cambio de tópico ambiental”)
 - Cuando interpretan que el nuevo tópico puede guardar relación y ser integrado en los esquemas de conocimiento previos de sus interlocutores (“cambio de tópico no especificado”)

2.4.2.4. Gestión del foco

Tradicionalmente, el concepto de foco se ha venido relacionando con el de rema ya que, como éste, se entendía que aludía a la información “nueva e inesperada” para el oyente. Otra perspectiva diferente lleva a entender dicho concepto relacionándolo con los de “prominencia o saliencia” esto es, los procedimientos lingüísticos que permiten destacar una información sobre el resto.

Mientras que la gestión temática se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué información es más central para el discurso, la gestión de foco se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué cosas en particular este último debería advertir acerca de ese elemento (Tomlin et al. 2000:147).

En esta línea, Dik (1978) estudia el concepto de foco como una función pragmática (refiere la diferencia en la información pragmática entre oyente y hablante) que no necesariamente tiene por qué afectar a información nueva. El hablante sencillamente puede remarcar cierta información para acentuar su importancia o para reactivarla en la memoria del oyente.

Para Dik (*op. cit.*), existen seis subtipos diferentes de focos:

1. Foco completivo (no contrastivo): enfatiza la información llenando un vacío existente en el oyente.
2. Focos contrastivos: colocan una información en contraste u oposición a otra, de forma implícita o explícita.
3. Foco selectivo: selecciona un referente de un conjunto de distintos valores

posibles.

4. Foco de reemplazo: modifica una información incorrecta de la representación mental del oyente.
5. Foco restrictivo: restringe el valor de la información.
6. Foco de expansión: agrega información cuando se piensa que la que posee el oyente es incompleta.
7. Foco paralelo: para contrastar dos fragmentos de información.

Todas las lenguas utilizan distintos mecanismos para destacar cierta información por encima de otras. El acento (prominencia tonal) es uno de los recursos básicos asociados con la idea de información nueva. El hablante marca fonológicamente elementos léxicos que introducen información nueva (*¡Ojo!*, *¡Atención!*, *¡Fíjate en esto!*), en contraste con aquellos elementos que no exijan una atención especial por el oyente.

Aunque la prominencia fonológica sirva para identificar el foco informativo de un enunciado, conviene tener presente que este recurso también se utiliza para:

- Marcar el inicio del turno de un hablante.
- Marcar el principio de un nuevo tema.
- Indicar un énfasis especial.
- Establecer mecanismos de contraste.

En este sentido, Halliday remarcó la idea de que

no es la estructura del discurso lo que determina si el hablante está tratando como nueva la información y si la marcará con prominencia fonológica, o si la está tratando como información dada, y, por tanto, sin ningún tipo de prominencia. Es el hablante el que evalúa en cada momento la relación entre lo que quiere comunicar y las necesidades informativas de su oyente. Por ejemplo, no siempre sucede que si el hablante acaba de mencionar un referente, haya de repetirlo en tono bajo, tratándolo como información dada (citado en Brown y Yule, 1993:209).

Otros procedimientos para indicar el foco consisten en recurrir a órdenes especiales de constituyentes, marcadores morfológicos o construcciones gramaticales¹¹⁴. Por

¹¹⁴ Los conceptos de oraciones hendidas o pseudohendidas (escindidas o pseudoescindidas) proceden de la corriente gramatical americana, y se corresponden con lo que en la tradición gramatical española se denominan “fórmulas perifrásticas de relativo”. Moreno (2000) ilustra esta distinción con los siguientes ejemplos: oración hendida en la que

ejemplo, las oraciones hendidas o *pseudohendidas*, la colocación en una posición especial de los elementos enfocados (en primera o última posición oracional¹¹⁵), entre otros.

3. El discurso didáctico

La comunicación es el instrumento fundamental mediante el cual la escuela desarrolla parte de sus objetivos. Pero al mismo tiempo, la comunicación que se produce en la escuela es específica de ese contexto institucional: existen unos fines comunicativos precisos, se produce un uso del lenguaje “convencional”, los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados, etc. En palabras de Halliday (1978: 230–231):

su misma existencia implica que en su interior se produzca comunicación, existan experiencias compartidas, expresiones de solidaridad social, planificación y adopción de decisiones... formas de control verbal, transmisión de órdenes, etc.

Las condiciones de comunicación que se producen en el aula difieren notablemente de las que podríamos considerar como “ideales”. El profesor dedica mucho tiempo a atraer y mantener la atención de los estudiantes, a hacerles hablar o callar, a organizar el trabajo, a recriminar, a comprobar el grado de comprensión... En las intervenciones del profesor se puede identificar gran número de actos de habla: informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular... Al mismo tiempo, muchos de los intercambios comunicativos que ocurren en la escuela, sólo se pueden entender/ admitir en ese contexto; en otra situación comunicativa no serían tan aceptables. Por ejemplo, las expresiones que se utilizan para controlar la conversación del otro¹¹⁶, sobre su comprensión necesitan de una fuerte matización fuera de la escuela. Labov y Fanshel (1977¹¹⁷) formulan una regla para definir lo que sería una conducta de control adecua-

aparece un elemento copulativo y un constituyente escindido (*es Juan el que viene*), oraciones pseudohendidas con el constituyente escindido o el relativo en primera posición (*el que viene es Juan*, *Juan es el que viene*) El término “pseudohendidas” aplicado a estas oraciones recoge la idea de que pueden funcionar también, como copulativas normales.

¹¹⁵ En muchas lenguas europeas el elemento enfocado aparece en la última posición. Para mayor detalle sobre la relación entre el foco y el orden de palabras, ver Zubizarreta (2000:4224 y ss)

¹¹⁶ Garfinkel (1967) refiere un experimento en el que se pedía a los sujetos que aclarasen el significado de comentarios lógicos en conversaciones cotidianas (salud, tiempo...) Se interrumpía a los participantes con comentarios en los que se les pedía que aclarasen el significado de comentarios que habían pasado desapercibidos *¿qué quieres decir con...?* Las respuestas, me imagino que muchas de ellas no muy adecuadas en los medios académicos, incluían expresiones como *¿Qué quieres decir con que “Qué quiero decir”?*

¹¹⁷ Citado en Stubbs, (1987:68)

da:

Si A hace afirmaciones constantes y no atenuadas sobre lo que dice B, o hace preguntas constantes y no atenuadas sobre la comprensión de B respecto a A, B aceptará dichas afirmaciones o preguntas como legítimas o apropiadas sólo en el caso de que crea que A tiene el derecho de hacer esas afirmaciones o preguntas; y este derecho sólo es inherente a un número limitado de relaciones cuyo ejemplo paradigmático es la relación alumno– profesor, en la que A desempeña el papel de profesor”.

Por todo esto, la comunicación que se produce en contextos escolares se puede entender desde una triple perspectiva:

1. Como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo.
2. Como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales.
3. Como forma para mantener y negociar las identidades personales.

Es decir, el lenguaje del currículum, del control y de la identidad, cumple con las funciones básicas del lenguaje: la información proposicional, las relaciones sociales y la expresión de la identidad personal.

Al mismo tiempo, la acción educativa se puede describir en tres niveles diferenciados en función del uso concreto del lenguaje en la enseñanza. O, lo que es lo mismo, en función de los distintos discursos que se producen en la escuela: el discurso pedagógico, el discurso didáctico y el discurso relacional (Zabalza, 1986: 13)

Se puede abordar el lenguaje en cuanto a su aportación, dentro de la enseñanza, a lo que ésta conlleva de proceso y marco del desarrollo integral del sujeto (discurso pedagógico), desde su participación en las actividades referidas al desarrollo instructivo de los alumnos (discurso didáctico) y también en cuanto espacio comunicacional en el que y a través del cual los diversos interactuantes entran en contacto personal mutuo (discurso relacional)

La primera dimensión del uso del lenguaje (el discurso pedagógico) enlaza con el fin último de toda institución educativa o de todo proceso formativo: el desarrollo global e integral del individuo. El lenguaje contribuye al desarrollo antropológico del hombre (proceso de hominización), a su desarrollo conductual (acceso a la acción consciente), a la presentación y representación de sí mismo (autoconcepto), a la consecución de unos objetivos educativos, a la emancipación y autorrealización personal y a la forma particular de poder hablar de educación.

El lenguaje en la escuela cumple también un importante papel como recurso para es-

tablecer y mantener relaciones sociales. La orientación comunicativa del lenguaje que se usa en la escuela permite así dar respuesta a uno de los objetivos fundamentales de la institución, la socialización y el desarrollo madurativo de los participantes. Gracias al lenguaje el niño aprende a establecer y mantener relaciones de amistad, a participar en juegos, a exponer y defender sus puntos de vista, a tener en cuenta los de los demás, a protestar, a recrear la realidad... En este último sentido Bruner (1986:29) destaca que:

... una respuesta social del niño es el refuerzo más poderoso que se puede utilizar en los experimentos de aprendizaje. Y privarlo de una respuesta social a sus iniciativas es una de las cosas más perjudiciales que se puede hacer a un niño; por ejemplo, una cara inexpresiva provocará lágrimas de inmediato.

Pero el lenguaje también es un medio para transmitir contenidos escolares, para gestionarlos y evaluarlos. Al margen de discusiones teóricas, un volumen importante de la comunicación oral que se produce en las aulas gira en torno a la transmisión de contenidos por parte del profesor. Flanders (1977) cifraba en un 70% el tiempo que el profesor monopoliza la palabra a lo largo de la clase – calcula que en una clase se habla un 70% del tiempo total.

La mayor parte de los investigadores han venido coincidiendo en la necesidad de estudiar el lenguaje que se utiliza en educación; sin embargo, apenas ha existido coincidencia en el modo de desarrollar dichos estudios (Koehler, 1978: 4):

Existen dos tipos de estudios del proceso de enseñanza: los que procuran describir o definir este proceso y los que buscan determinar qué procesos de enseñanza son eficaces en relación con los resultados deseados, como por ejemplo el rendimiento de los alumnos. Este segundo tipo de estudios, denominado investigación de proceso– producto... ha dominado la investigación de la enseñanza durante los últimos diez años... Sin embargo, el interés por la investigación descriptiva del aula está aumentando.

En la tradición de estudios de proceso– producto¹¹⁸ se inscriben algunos como los que se orientaron a investigar la relación entre lenguaje y rendimiento escolar (Centra y Potter 1980; Parkerson, et al., 1984), o entre la formas de interacción del profesor y el rendimiento escolar (Doyle, 1975, 1972, Shulman, 1986) u otros, como el de Kyriacou, (1985), que relacionan el rendimiento escolar con el tiempo dedicado a la realización

¹¹⁸ Las corrientes investigadoras de proceso– producto y descriptiva (sociolingüística) se conocen también, como positivista e interpretativa, respectivamente.

de tareas escolares.

Muchas de estas investigaciones se realizaron aplicando sistemas de categorías para efectuar observaciones en el aula. Uno de los modelos más conocido es el sistema FIAC¹¹⁹ de Flanders (1977) que recoge diez categorías correspondientes a otras tantas actuaciones del profesor y el alumno.

Para el profesor:

1. Aceptar los sentimientos de los alumnos.
2. Animar o alentar al alumno.
3. Utilizar las aportaciones de los alumnos
4. Formular preguntas.
5. Exponer o explicar.
6. Dar instrucciones
7. Criticar o justificar.

Para el alumno:

1. Responder a preguntas del profesor.
2. Iniciar la conversación.
3. Mantener el silencio.

Flanders estudia la dimensión “autoritaria– democrática” del profesor y, por tanto, las acciones que tienden a coartar la libertad del alumno.

Otro ejemplo de modelo de categorías es el propuesto por Hunt y Joyce (1967) que entiende la eficacia docente como la capacidad de adaptación (flexibilidad) del docente a las situaciones educativas. En este modelo se formulan cuatro categorías fundamentales (sanción– confirmación, información, procedimiento, mantenimiento) que se articulan en otras diecisiete subcategorías.

En estos dos modelos, como en otros similares (Bellack, *et al* 1966), subyace una cierta concepción determinista y apriorista del hecho educativo. Las categorías descritas se proponen como “ideales”, cerradas e independientes de la acción educativa concre-

¹¹⁹ También, SCIV (Sistema de categorías de interacción verbal)

ta. Es decir, reflejan una estructura estereotipada y artificial, pues no parten de un estudio real del lenguaje de profesores y alumnos, que se presenta como modelo para analizar las prácticas educativas. Hasta la década de los setenta, se intentó estudiar determinadas actuaciones lingüísticas relacionándolas con objetivos de aprendizaje y agrupándolas en taxonomías que contaron con gran difusión en esos años (Bloom, 1956)

Al contrario de esta línea de investigación, los estudios descriptivos (interpretativos) no parten de categorías cerradas y preestablecidas, sino que las van formulando a medida que avanza la investigación y en relación con la significatividad de las mismas para los participantes. En palabras de Mercado (1996:196):

lo que caracteriza a este nuevo enfoque es considerar las aulas como escenarios social y culturalmente organizados, en donde los participantes contribuyen a la organización y definición de significados, mediante la búsqueda activa y comprometida del sentido de las acciones que tienen lugar en esos espacios para lograr su explicación.

Es precisamente por esta concepción más amplia e integral de la educación, por lo que el estudio del contexto educativo interesará a un amplio número de disciplinas científicas. Entre los estudios que se inscriben en esta corriente, encontramos trabajos de clara orientación antropológica, etnográfica, sociolingüística o psicológica¹²⁰.

En el origen de estos estudios podemos situar, sin duda, la publicación de Cazden, John y Hymes (1972) sobre las funciones del lenguaje en el aula. Un repaso del índice de artículos contenidos en esta publicación da idea de la importancia de la misma y del hito que supuso su aparición¹²¹. Es el propio Hymes quien formula los principios de esta corriente al afirmar (1972: xix):

Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto. Tal afirmación podría dar la impresión de extravagancia, y en efecto una adecuada teoría del funcionamiento de la lengua no partiría ni del lenguaje ni

¹²⁰ Flanders muestra su sorpresa ante este hecho al afirmar: *habiéndome ocupado durante 25 años de la comunicación dentro del aula, mi interés por el libro (se refiere al de Cazden, John y Hymes: Functions of Language in the Classroom) se despertó debido a la sorpresa de descubrir que sólo en una página se hacía referencia a trabajos que yo conocía...* (1977:47)

¹²¹ Algunos de los temas que desarrollan son: la comunicación no verbal en educación, repertorios sociales, bilingüismo y aula, repertorios cognitivos, inglés usado por los negros, estrategias lingüísticas usadas por el profesor, el significado de las preguntas en las narraciones para niños hawaianos...

del contexto, sino que tendería a conectar sistemáticamente a los dos en un único modelo. La única razón para comenzar ahora por el contexto es que nuestros modelos lingüísticos actuales omiten gran parte no sólo del contexto, sino incluso de las características y de las formas del discurso vivo. Solamente si se considera la relación en cuestión desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua.

Los primeros trabajos con esta nueva orientación son los que emprenden Barnes, Britton y Rosen (1971) sobre el lenguaje en las aulas de secundaria. Entre los temas que abordan está la relación del lenguaje utilizado en la interacción didáctica y el proceso de aprendizaje, así como su relación con el currículum. Barnes y sus colegas (1971:14) se preocupan por descubrir... *las barreras externas introducidas en el aprendizaje de los alumnos a través de a) formas lingüísticas cuya función era social, más que inherente al material y los procesos que se debían aprender, y b) exigencias y restricciones sociolingüísticas desconocidas, originadas en el sistema de control de la escuela secundaria.*

Estas primeras investigaciones recogen una preocupación muy en boga por aquellos años consistente en determinar cómo la escuela puede reproducir las desigualdades sociales. Los trabajos clásicos de Bernstein (1974) y de Labov sobre lenguaje y clase social, han encontrado continuidad en estudios como los de Milroy (1980) sobre el lenguaje anormativo en las áreas trabajadoras de Belfast, o el de Sutcliffe (1982) sobre el inglés negro británico¹²². Como en otros campos de investigación, en el caso de la dimensión social del lenguaje en la escuela, también se pueden diferenciar dos modos de entender el objetivo de la investigación, y, por tanto, de llevarla a cabo:

- La tradición americana se interesó por estudiar la relación entre raza y cultura. Las investigaciones se centraron en los primeros cursos escolares, pues se suponía que en ellos se podría apreciar más claramente las posibles diferencias.
- La tradición británica, interesada por la relación entre lengua y clase social que considera que esta relación es más evidente a lo largo de la educación secundaria.

¹²² Bernstein desarrolla los conceptos de código restringido y código elaborado para explicar las dificultades educativas con las que se encuentran ciertos estudiantes procedentes de clases sociales “desfavorecidas”. Labov, por su parte, realiza un estudio de campo para describir el inglés anormativo de los hablantes negros, lo que le permite cuestionar el supuesto de los déficit lingüísticos atribuidos a la clase trabajadora.

3.1. Estructura del Discurso Didáctico

A lo largo de un día cualquiera en una institución escolar, se puede distinguir diferentes momentos en los que se desarrollan acontecimientos previstos, con personas conocidas, contenidos fijados de antemano y normas de conducta establecidas. Hablamos de la lección¹²³ como el conjunto de actuaciones que adopta el profesor para transmitir y organizar el aprendizaje dentro de un área concreta de conocimiento. En este contexto el discurso que se produce se puede entender como un evento comunicativo “monogestionado”¹²⁴, en el que la persona que habla posee el control de lo que dice y sobre cómo lo dice. Pero, como todo acto comunicativo, es también, en esencia, interactivo; es decir, en él se produce un “diálogo” entre los distintos participantes, de modo que lo dicho depende de la “respuesta” que se va obteniendo de los interlocutores.

Puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea, bajo la forma de diálogo (Bajtin, 1982:250)

Mehan (1979) propone un modelo discursivo para dar cuenta de las interacciones orales que se producen en una clase y de cómo se relacionan con el resto de actuaciones emprendidas por el maestro. Para Mehan, en la lección se pueden identificar los siguientes componentes (1979:75):

Lección	→ Fase de apertura + Fase de instrucción + Fase de cierre.
F. apertura y cierre	→ Función directiva + informativa.
F. de instrucción.	→ SRT + SRT ¹²⁵ .
SRT	→ Básica + secuencia condicional o interaccional.
Secuencia de instrucción	→ Iniciación + Respuesta + Evaluación.

De acuerdo con este esquema, una lección “tipo” estaría formada por tres momentos

¹²³ Para Green (1983: 12), la lección se puede entender como el producto de la interacción entre los participantes (profesor, estudiantes, textos/ materiales) en un trabajo conjunto para alcanzar los objetivos del currículum. Esto implica atender tanto a lo que ocurre en el aula, como a las acciones que se despliegan, como a la construcción de mensajes por los participantes o, cómo se sienten ante lo que ocurre. En este sentido, la lección no puede entenderse como un plan fijo y determinado, sino como algo sujeto a variación. Así, la lección se situaría en un continuum entre lo más ritualizado (trabajo sobre rutinas con pequeñas variaciones: drill) y, lo más novedoso (discusión de problemas específicos, equipos de estudiantes elaborando un proyecto de ciencias...)

¹²⁴ Más adelante emplearé el término monogestionado para diferenciar los fragmentos discursivos interactivos (con la actuación de varios participantes) de aquellos en los que el profesor es el único emisor.

¹²⁵ Serie Temáticamente Relacionada, es una unidad comunicativa de carácter amplio en la cual se organizan las secuencias IRE. Los límites de las STR están marcados por una combinación de conductas cinésicas, verbales y paralingüísticas.

claramente diferenciados: uno de presentación, otro de desarrollo y uno último de cierre. El primero y el último tienen una doble función directiva e informativa.

Durante la instrucción, se desarrollan una serie de secuencias temáticamente relacionadas (SRT) que están compuestas por una secuencia básica (objetivo central del proceso de instrucción) y de otras condicionales (objetivos optativos dependiendo del desarrollo de la sesión, de los conocimientos de los estudiantes...).

Los lingüistas Sinclair y Coulthard (1975¹²⁶) toman una orientación distinta para dar cuenta de la estructura de discurso escolar. Para ello parten de una muestra mucho más variada que la de Mehan y se centran en el estudio de la interacción profesor-alumno y proponen la secuencia de instrucción IRE (Iniciación/indagación, Respuesta, Evaluación). Su preocupación es poder explicar la relación forma-función del habla escolar: cómo determinadas formas tienen interpretaciones diferentes en el aula.

Siguiendo a Halliday¹²⁷, proponen un modelo de análisis del discurso en el que habría que diferenciar entre las distintas unidades que lo componen:

- Actos: expresiones que tienen una orientación funcional. Los actos se clasifican en veintidós categorías, algunas de las cuales son: a) delimitadores: señalan los límites del discurso: *bien, ahora, basta...*, b) iniciadores: enunciados afirmativos, interrogativos, imperativos utilizados para dar información o dirigir la atención, c) incitadores: interrogaciones o imperativos para reclamar una respuesta del interlocutor, d) verificadores: formas para comprobar el desarrollo de la lección, *¿preparados?, ¿está hecho?, ¿entendido?*, etc.
- Las jugadas. Los distintos actos se combinan en jugadas distribuidas a lo largo del discurso y que son de cinco clases: de apertura, de respuesta, de prosecución, de enmarque y de enfoque.
- Los intercambios se realizan en el seno de cada jugada y pueden ser: delimitadores (marcar el inicio o final de las fases de la lección) y docentes (cada uno de los pases a través de los cuales se desarrolla la lección)
- Las transacciones. Son fragmentos del discurso total compuestas por varios

¹²⁶ Revisado en 1982 por Sinclair y Brazil.

¹²⁷ Terminología como estructura, sistema, rango, nivel, finura, realización, puntuado, no puntuado.

tipos de intercambios (inicial, intermedios y finales) Entre las transacciones que se producen en la lección se pueden identificar las informativas, las direccionales, o las de solicitud.

- La lección. Aúna todos los componentes anteriores.

Ambos modelos suponen un recurso muy útil para entender la estructura del discurso oral y ordenar la densidad verbal del mismo (Hymes, 1972). Sin embargo, como ocurre con otras propuestas interpretativas, la necesidad de un mínimo de idealización conceptual choca con el problema de su aplicación en secuencias concretas. Es decir, siempre nos encontraremos con ejemplos de discursos en los que no se refleja plenamente esta estructura, y, al igual que sucede con otros eventos comunicativos, tendremos que recurrir a explicaciones basadas en la variabilidad o en la libertad compositiva. Mehan intenta explicar este hecho planteando cómo el profesor introduce cambios en el “discurso ideal” en función de aspectos interactivos que le indican, entre otros, el grado de comprensión de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el modelo estructural no es igualmente conocido por los participantes en el discurso escolar. El profesor que sí domina y conoce dicha estructura intentará ir presentándola, también, como contenido de aprendizaje a los estudiantes, por lo que, en estos niveles educativos, existe más margen de variación. Por último, la variabilidad no debe interpretarse como puesta en duda de la propia existencia de una estructura discursiva. Al contrario, gran parte de la secuencia de la lección está determinada por el propio esquema de conocimiento del área en que se inscribe, y la variación en el estilo del profesor es menor de lo que se pudiese pensar.

Sin embargo, no conviene olvidar que muchos de los análisis de interacciones en clase lo son de las de primaria, por lo que, tal vez, no resulten generalizables esquemas como los del IRE en otras etapas educativas en las que se da una notable preeminencia de lecciones “recitativas” o expositivas.

3.2. El habla del aula

El lenguaje es el recurso por antonomasia de la instrucción. Como “mediador” didáctico hace posible el desarrollo intelectual– cognitivo de los alumnos y la organización de las tareas de enseñanza/ aprendizaje. En relación con el primero de estos aspectos, el lenguaje hace posible el objetivo cognitivo de los procesos de enseñanza: construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido, abstracto

y general. Es decir, para trascender de la experiencia directa, a la experiencia mediada por el propio lenguaje, de forma que el lenguaje de la enseñanza “hace significativa” la realidad de las cosas, acciones, ideas... bien para que el alumno las aprenda, bien para que le resulten más fácilmente aprendibles (Zabalza, 1986).

... la naturaleza semiótica del lenguaje, su capacidad para comunicar y representar significados de manera intencional, le permiten insertarse en la actividad conjunta que despliegan profesores y alumnos en el aula... El lenguaje no es sólo la clave del proceso que permite que profesores y alumnos hagan públicos, contrasten, negocien y eventualmente modifiquen sus representaciones y significados sobre los contenidos escolares, sino también resulta esencial para que profesor y alumnos puedan acordar qué hacer conjuntamente, y cómo, para poder llevar a cabo el proceso de construcción de significados. (Coll y Onrubia, 2001:22).

En este sentido, la comunicación didáctica es, en esencia, un “sistema abierto” que afecta a las distintas facetas del individuo, tiene un carácter de totalidad, es multidireccional, circular, retroactivo y con finalidades compartidas. En palabras de Waltzlawick, et al. (1995) *un individuo no comunica; más bien, él entra en una comunicación o llega a ser parte de ella... él no origina la comunicación, sino que participa en ella*. Por tanto, analizar el lenguaje escolar supone atender tanto a las funciones que realiza como a las relaciones sociales que reproduce.

Para Green (1983: 174–186), algunas de las características del lenguaje escolar son:

- La interacción cara a cara, entre docente y alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.
- Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones relativos a ellas. Los indicios contextuales son los indicios verbales y no verbales (timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancia física) que indican cómo deben entenderse las emisiones, y la comprensión conversacional requiere la formulación de deducciones. Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes, y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en expe-

riencias interrelacionales pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero puede haber choques encubiertos, que requieran un nivel más profundo de análisis y que también contribuyan a producir una evaluación negativa de las aptitudes del alumno.

- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos, y los docentes evalúan aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa.

El contexto es uno de los elementos a los que Green concede especial importancia y que, en este caso, está definido tanto por la actuación de los propios participantes como por “agentes externos” a la comunicación.

En efecto, el profesor cambia constantemente el contexto educativo– comunicativo del aula con su habla: recrimina, anima, bromea, ordena... Los estudiantes, por su parte, también modifican el contexto mediante acciones verbales y no verbales que el profesor no siempre advierte pero que sí padece. Por último, la institución escolar fija un “contexto no marcado” en el que se desarrolla la tarea educativa: asignación de funciones a los participantes, disposición espacial y organización del aula, contenidos de las interacciones.

Estudiar el lenguaje del aula supone encontrarse con un modelo comunicativo organizado sobre una concepción del aprendizaje que, aunque nos pueda parecer extraña, es la que habitualmente reproducimos (Labov, 1982: 168-170):

El aprendizaje escolar es, globalmente, una cuestión de estudio individual y posterior despliegue competitivo ante el grupo, pero las técnicas altamente desarrolladas en las culturas vernáculas dependen de una estrategia diferente. Los deportes, formales e informales, dependen de una estrecha colaboración en grupo. Lo mismo puede decirse de la música... Las técnicas vernáculas no se desarrollan en la quietud de una sala de estudio, sino en estrechos intercambios entre los miembros de un grupo... La cultura vernácula aporta energías poderosas y positivas...

Según este modelo, el profesor es el que ocupa un papel destacado en la mayor parte de las interacciones que se producen en el aula, controlando con su lenguaje el desarrollo de las mismas. Como ya se vio al hablar de las funciones del lenguaje, Stubbs (1987: 62–63) identifica en el habla del profesor ocho tipos diferentes de funciones metacomunicativas orientadas al control de la comunicación:

1. Captar o demostrar atención. El profesor tiene que estar constantemente haciendo comentarios que atraigan o mantengan la atención de los alumnos y que les preparen para lo que va a decir:

Bueno, no empecéis ahora, simplemente escuchad.
¡Sí, bueno, vamos chicos!
¡Eh, esperad un poco! Vamos a exponer los hechos.
(El profesor da varias palmadas) *¡Bueno, bueno, bueno!*
... esas dos cotorras de las últimas filas.

2. Controlar la cantidad de habla. El profesor suele controlar si los alumnos pueden o no hablar, ordenando a un alumno que diga algo o pidiéndole (normalmente ordenándole) que no hable.

¿Queréis decir algo hasta aquí?
¿Brenda?... (pausa larga) ¿Morag?
¿Puedes decirme algo sobre esto?
Querría un poco de silencio.
No me gusta este cotorreo.
Bueno, a ver si cerráis el pico.

3. Comprobar o confirmar la comprensión. El profesor puede comprobar si ha comprendido a un alumno o confirmar que lo ha hecho.

¿Un qué muy grave? No te he entendido.
Ya veo.
Entiendes Stevie

4. Resumir. El profesor puede resumir lo que se ha dicho o leído, o el punto alcanzado en una discusión o lección; o pedir a un alumno que resuma lo que se ha dicho o leído.

Todos los demás no parecen estar de acuerdo contigo.
Bien, lo que trato de decir es...

5. Definir. El profesor ofrece una definición o una nueva formulación de lo que se ha dicho o leído.

Encarnado quiere decir en la carne.
Bueno, estas palabras indican desaprobación.
Sonsie significa regordeta.
Prostituta –bueno, no vamos a entrar en detalles sobre esta palabra-, es simplemente una chica.

O puede que el profesor pida a un alumno que dé una definición, o que aclare algo:

Bien, Brenda, ¿qué significa esto?
¿Puede alguien decir esto de otra manera?

-
6. Corregir. El profesor corrige o modifica lo que el alumno ha dicho o escrito, ya sea de modo explícito, ya repitiendo la versión “correcta”.

P.- *David, ¿qué significa...?*

A.- *Importante.*

P.- *Sí, más que eso, lo más importante.*

7. Especificar el tema. El profesor puede centrarse en un tema de discusión o establecer ciertos límites sobre la importancia de lo que se va a decir.

No sé qué tema coger.

Veréis, ahora es cuando realmente estamos introduciéndonos en el tema

Bueno, hablemos de estructuras y cosas parecidas.

Bien, antes de pedirlos que escribáis sobre esto, vamos a hablar de ello.

Bueno, éste es otro tema importante.

Esta función de control, como en general el lenguaje del profesor, existe porque se parte de un modelo de comunicación “asimétrico”¹²⁸ (Kerbrat– Orechioni, 1992) en el que uno de los participantes (en este caso el profesor) determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para algunos de los participantes (estudiantes) (Stubbs, 1975; Young, 1993)

El profesor siempre puede hablar o interrumpir (estudios de Flanders, 1977); el alumno debe esperar turno, estar atento cuando se le concede permiso para intervenir, preparar la intervención para que resulte oportuna y adecuada para evitar recriminaciones. Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar. Merritt (1982) denomina este tipo de actuación “*acontecimientos tipo servicio*” para compararlos con lo que ocurre en situaciones de relación con dependientes, funcionarios, etc.

Esta situación de comunicación asimétrica es estudiada por Brown y Levinson (1978) al plantear un modelo de “cortesía” comunicativa definido para el marco escolar y basado en los siguientes supuestos:

- Los profesores realizan “actos amenazantes de cara” (*face threatening acts*) cuando limitan la libertad de los alumnos o critican su comportamiento

¹²⁸ En su teoría de la comunicación Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) entienden que la interacción puede ser de dos tipos: simétrica (relación de igualdad y colaboración entre los participantes) o complementaria (relación de desigualdad y oposición)

o trabajo¹²⁹.

- Los profesores pueden suavizar su actuación con actos de cortesía que indiquen intimidad, deferencia o respeto hacia el estudiante.
- Para profesores y alumnos, la gravedad de los actos depende de cómo se perciban en relación con la distancia social, el poder relativo o el nivel (ranking) de imposición del acto del profesor.

Por otra parte, el habla del profesor se puede entender como un tipo de “registro lingüístico” especial en la medida en que hace un uso convencional de la lengua en un contexto concreto en el que el modo de hablar identifica y refuerza su propio rol social. Manifestaciones de este tipo de habla pueden ser: formulación de preguntas cuyas respuestas ya se conocen, el habla como recurso de control, utilización de un léxico especial, marcas de (in)certidumbre, humor.

Tanto las preguntas que formula el profesor como las estrategias que utiliza para familiarizar al estudiante con el léxico específico son manifestaciones de los andamiajes (*scaffold*) discursivos activados en el proceso educativo¹³⁰. El profesor “intenta ayudar” al estudiante a construir el conocimiento de acuerdo a un plan previo, a una visión precisa y parcial sobre lo que conforma dicho conocimiento (Coll y Sole, 1989; Edwards y Mercer, 1987, 1989) Así, en el caso de las preguntas, no sólo es preciso distinguir entre abiertas y cerradas, muchas de las que formulan los docentes son sólo abiertas en la forma, no en la función (*pseudoabiertas*)¹³¹ En este sentido, el intento de proporcionar una “cierta dificultad” cognoscitiva mediante las preguntas, no siempre encuentra su correlato en la interpretación de las mismas que hacen los estudiantes, ni siquiera en la propia formulación de las mismas. Ya Leontiev (1982) había indicado cómo la internalización de conocimientos no radica en la transferencia de actividades a un plano interno de conciencia, sino que consiste en la forma en que se construye dicho plano. Es decir, una vez más, hay que asumir el papel activo de los estudiantes como

¹²⁹ Para profundizar en este campo, habría que acercarse a la teoría de la “negociación de la imagen” de Ting-Toomey (1988) y a la de la “acomodación a la comunicación” de Gallois *et al.* (1988)

¹³⁰ Andamiaje entendido no sólo en el sentido vygotskiano de construcción (zona de desarrollo próximo: distancia entre el nivel de desarrollo real –solución de problemas independientes– y, el desarrollo potencial –solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales– Vygostky, 1979), sino también, como manifestaciones expresas (visibles y audibles) utilizadas por el profesor para hacer posible que el estudiante participe, mediante apoyos ajustados y distribuidos temporalmente (Cazden, 1991)

¹³¹ Existen diferentes tipos de preguntas que formula el profesor (de sí o no, preguntas con adverbio interrogativo, preguntas tendenciosas, preguntas retóricas), para más información puede verse Stubbs, 1987.

sujetos “*reformuladores*” y “*constructores*” de conocimientos¹³². En este sentido, no todas las preguntas que formula el profesor se orientan (aunque así lo pretenda) hacia una construcción personal de conocimientos por parte del alumno, sino que se centran exclusivamente en encontrar la respuesta correcta. En secuencias del tipo IRE, la respuesta del estudiante es necesaria para la continuación de la lección, pero dicha respuesta, no siempre se adecua a las expectativas del profesor. Los profesores no esperan “lo obvio”, ni tan siquiera los simples conocimientos, sino que en sus preguntas se exige una labor interpretativa y contextualizadora por parte del estudiante. Para facilitar esta tarea, el profesor se sirve de estrategias como la preformulación (expresiones que orientan la respuesta del estudiante) y la reformulación ante una respuesta errónea.

En cuanto al léxico específico que utiliza el profesor, sería conveniente analizarlo con un cierto detalle, pues supone tanto un elemento de justificación de su propio papel, como una parte importante de los contenidos escolares y, por tanto, de las explicaciones.

El problema del léxico en la educación es más importante de lo que en principio pueda suponerse, pues tras él se esconden visiones concretas sobre la educación, la didáctica, la sociedad e, incluso, sobre la ciencia.

El profesor que no considera válida una respuesta de un alumno por no utilizar el término técnico requerido, no está atendiendo al nivel de comprensión o a la idea en sí que se expresa sino, más bien, a la capacidad de utilizar un determinado “lenguaje técnico” con el que referirse a la ciencia.

No puedo extenderme aquí en la relación lenguaje– pensamiento, pero es evidente que el profesor, y todos nosotros, manejamos ideas que vinculan ambos términos con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo¹³³. Ya en los años 70 se inició un ardoroso debate sobre el lenguaje de los alumnos y el de la escuela que apenas llevó a conclusiones válidas, pues el punto de partida era de por sí equívoco. Se entendía que muchos alumnos poseían un lenguaje simplificado “inadecuado” que dificultaba el aprendizaje de contenidos escolares, por lo que estos alumnos estaban abocados al fracaso. Sor-

¹³² Resnick (1985) refiere un estudio en el que se comprobó cómo los estudiantes a los que se enseñaba un algoritmo matemático concreto (adición) formulaban otro más maduro y personal.

¹³³ Para una introducción a esta relación puede consultarse el artículo de Robyn Carston (1991) “Lenguaje y cognición”

prendentemente, hoy en día se vuelve a producir dicha polémica y, como entonces, los resultados apenas aportarán nada útil, pues no se abordan cuestiones claves como: qué exigencias lingüísticas impone la escuela, qué se entiende por deficiencias lingüísticas, qué problemas comunicativos se establecen con un profesor que utiliza un registro diferente... o, la más central de todas, qué significa que el lenguaje del estudiante limita su pensamiento.

En el trabajo clásico de Barnes (1971: 58) sobre el lenguaje de la enseñanza secundaria, se llama la atención acerca del hecho de que el léxico del lenguaje pedagógico responde a varias categorías: puede ser específico de la materia o general; se puede comentar explícitamente o no, cumple tanto una función conceptual como sociocultural.

Desde el punto de vista del docente, todo lo que dice tiene para él una función cultural más o menos importante como apoyo de sus propios roles de docente y profesor... pero todo lo que dice también podría medirse según su función conceptual, de acuerdo con el alcance con que está siendo utilizado para organizar el tema de la lección... Para el alumno debe ser diferente. Cada nuevo ítem, primero debe parecer tener una función sociocultural – es decir, ser “el tipo de cosa que dice mi profesor de física” – y luego, en la medida en que el alumno sea capaz de usar ese ítem al hablar, pensar o escribir, éste asumirá una función conceptual.

Es esta función sociocultural del lenguaje del profesor la que Stubbs (1984) y Young (1993) resaltan con especial insistencia para señalar cómo el léxico específico que utiliza el docente se orienta en muchas ocasiones a legitimar su rol social. Pese a que existe un léxico específico en las diferentes asignaturas, frecuentemente, el lenguaje del profesor parece orientarse a sí mismo, a recrear un estilo oratorio determinado que apenas tiene que ver con los objetivos educativos. Muchos profesores justifican la utilización de un léxico específico, desconocido para los estudiantes, por la necesidad de proporcionarles una capacidad de abstracción mayor que permita un mejor desarrollo cognitivo. De esta forma, se asume que el lenguaje escolar ha de ser cada vez más descontextualizado y abstracto.

Para Cazden (1991) la explicación del lenguaje escolar como “descontextualizado” hay que buscarla, más que en la falta de un contexto físico inmediato al que hacer referencia, en el hecho de que el contexto que se activa refiere a “las palabras que forman los textos orales y escritos”. Por lo que, siguiendo a Anderson (1977), asume que la principal tarea de los estudiantes en el aula consiste en recontextualizar los contextos evocados con el lenguaje en la mente:

Generalmente se cree que conforme las personas se hacen mayores, aumenta en

ellas la capacidad de pensamiento abstracto y, por consiguiente, la capacidad de hacer frente a un lenguaje abstracto, descontextualizado... El problema está en la implicación de que, puesto que el lenguaje del texto es abstracto, el pensamiento que se sigue de él es también esencialmente abstracto. El desarrollo de representaciones simultáneas coherentes con el mensaje está relacionado directamente con la comprensión del texto, por tanto, la mayor parte de la escena debe dibujarla el lector sin ayuda alguna, y el detalle se genera basándose en lo que la memoria almacena. Si el texto está descontextualizado, entonces podríamos pensar en el proceso de su comprensión como en una recontextualización. (Citado en Cazden, 1991: 131)

Young (1993), desde la teoría crítica de la educación¹³⁴, desarrolla las teorías de Habermas (1986) sobre la transmisión del conocimiento científico y su reflejo en la educación. La idea central de ambos pensadores es que el conocimiento científico debe superar los límites que imponen los propios científicos para entenderse cultural y lingüísticamente. En ambos autores existe un interés por reconocer otras formas de conocimiento, más allá del puramente científico, y de relacionar éste con aspectos de la vida cotidiana.

La importancia del concepto de ciencia en la obra de estos autores radica en el hecho de la repercusión que tiene en la actividad docente y que, con frecuencia, se traduce en desechar el “conocimiento vulgar”¹³⁵ que aportan los estudiantes sobre todo en materias muy ordenadas. Aunque en la obra de Young subyace un claro componente político encaminado a evidenciar las connotaciones entre el lenguaje del profesor y la transmisión de ideología, no deja de proporcionar acertadas descripciones de lo que ocurre en clase. Así, da cuenta de cómo actúan los alumnos ante una nueva información presuponiendo que lo que el profesor dice es *pertinente*, tiene relación con el plan de estudios, lleva a algún sitio o será comprensible en algún momento. Pero esto no quiere decir que se produzca el aprendizaje, sino más bien, que se están aplicando estrategias escolares propias del proceso de culturización en el que están inmersos los estudiantes:

Ocorre un genuino aprendizaje conceptual cuando los discentes comprenden a su

¹³⁴ Corriente pedagógica que surge en Alemania después de la IIGM y que trata de demostrar que la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno de la palabra: orientada a la resolución de problemas de los alumnos de forma evolutiva y mediante métodos democráticos. Para más información sobre la Escuela de Francfort, ver M. Jay (1986): *La imaginación dialéctica*, Madrid, Taurus.

¹³⁵ Young (1993:34) diferencia entre conocimiento espontáneo (el entendimiento que todos desarrollamos a partir de la lengua, la cultura... puede ser casual, subliminal y puede adquirirse durante mucho tiempo) y el formal (la interpretación que otro hace de las cosas, es la realidad de otro. Su característica fundamental es la autoridad)

manera el (nuevo) conocimiento. (Pero).. los programas escolares son conocimientos de otros, impuestos al estudiante (por la fuerza de la autoridad) No es sorprendente que algunos escolares no se molesten en comprender por su cuenta estos conocimientos, sino que se limiten a seguir el “juego”, aprendiendo de memoria y repitiendo los conocimientos del programa” (Young, 1993:35)

Por último, el concepto de que el léxico de una determinada asignatura posee un importante papel intelectual, también obedece a una idea más profunda sobre el conocimiento profesional de los docentes (Porlan y Rivero, 1998) Una manifestación de esta epistemología la constituye el trato que los profesores conceden al conocimiento previo de los estudiantes y su reflejo en el subsiguiente proceso de enseñanza– aprendizaje. Harres y Krüger (2001) estudian este aspecto indicando cómo los profesores se enfrentan a la enseñanza a partir de dos concepciones distintas sobre el aprendizaje, constructivista o empirista. Los primeros aceptan el papel activo de los estudiantes en la construcción de su entendimiento del mundo, lo que les llevará a formular ideas inconsistentes o alejadas del conocimiento científico aceptado. Los segundos enfatizan el rol del refuerzo externo en el aprendizaje y no entienden que los estudiantes puedan construir por sí mismos nuevos aprendizajes. Estas dos distintas concepciones tendrán un reflejo evidente en el léxico con que se presenten las materias y que se considere como adecuado para referirse a los contenidos tratados.

Para concluir, el léxico del profesor en sí mismo no es totalmente significativo de las relaciones comunicativas que se establecen en el aula, tal vez adquiere su verdadera dimensión cuando se lo relaciona con las funciones metacomunicativas del habla del profesor propuestas por Stubbs. En este sentido, la investigación educativa debería orientarse más que a proporcionar una descripción pormenorizada de dicho léxico, a plantear alternativas didácticas de cómo adaptarlo a los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y a los objetivos curriculares.

3.3. Las explicaciones del profesor

A lo largo de la década de los años sesenta, se inició una serie de investigaciones tendentes a estudiar la relación entre las explicaciones de los profesores y el rendimiento de los escolares. Siguiendo la metodología de proceso– producto, los estudios que se llevaron a cabo recurrieron a juicios de observadores externos sobre la actuación de los docentes. Estos observadores entresacaban del conjunto de datos que se producían en el desarrollo de la clase, aquellos que entendían más significativos o que respondían a un guión de observación previo. Trabajos como los de Anderson (1979),

Good y Grouws (1977), o Evertson *et al.* (1980) ilustran esta tradición investigadora cuyos resultados más notables consistieron en la elaboración de listados de categorías sobre la “buena actuación docente”.

Rosenshine y Stevens (1986:589) recogen las principales características de lo que en diferentes investigaciones se consideran actuaciones docentes eficientes:

- Iniciar cada lección con una breve revisión de lo aprendido anteriormente.
- Iniciar cada sesión con una sucinta exposición de los objetivos.
- Presentar los materiales nuevos muy lentamente, dejando tiempo para que el estudiante practique.
- Dar instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionar un alto nivel de práctica activa.
- Formular muchas preguntas para verificar la comprensión de los estudiantes.
- Guiar en la práctica inicial.
- Corregir y proporcionar retroalimentación.
- Dar instrucciones y asignar prácticas explícitas.

Esta primera línea de trabajo sobre la “claridad expositiva” apenas aportó conclusiones válidas, pese a algunos intentos de simplificar las categorías descritas (Kennedy *et al.*, 1978¹³⁶). El problema principal de este tipo de estudios radicaba en el intento de vincular claridad expositiva con buenos resultados de los estudiantes, sin llegar a proponer cómo se desarrollaban las diversas categorías contempladas en esa buena práctica. Es fácil de entender que en la comprensión de explicaciones no sólo influye la organización y la forma de las mismas, sino que la propia actitud del estudiante, sus características personales, su interés y conocimientos previos desempeñarán un papel decisivo en este proceso. Winne y Marx (1980) evidenciaron cómo la comprensión de nuevas informaciones, por parte de los estudiantes, dependía en buena medida de los conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje aprendidas con anterioridad. Así, el aprendizaje de una nueva estrategia supone la modificación de otra preexisten-

¹³⁶ Kennedy y sus colaboradores reducen unas 110 categorías iniciales a 4 principales: evaluar el aprendizaje de los alumnos, proveer oportunidades de aprendizaje, usar ejemplos y revisar y, organizar el material a explicar.

te, lo que implica un cambio de cierto coste cognitivo; al mismo tiempo, no existe correspondencia “biunívoca” entre los objetivos instruccionales pretendidos por el profesor y el procesamiento que realmente se produce en el estudiante. En este sentido, Young, comentando a Gadamer (1984), señala que:

No hay productos normalizados ni maquinaria que extraiga la verdad. Los discentes no pueden adquirir creencias verdaderas o justificadas (conocimiento) mediante la aplicación de reglas fijas, máximas, procedimientos o procesos de producción de conocimientos, porque (...), no es esta la manera como aprenden las comunidades humanas de investigación. Por consiguiente, aplicando reglas, procedimientos o métodos fijos, los docentes no pueden producir aprendizaje, al menos, un aprendizaje del tipo abierto a la investigación, o que pueda clasificarse como logro de una ciencia justificada (conocimiento) (Young 1993:27).

Sin abandonar el marco de investigación proceso– producto, una segunda línea de trabajos se orientó a estudiar aspectos concretos del discurso del profesor. Así, Smith (1977)¹³⁷ analizó la fluidez y precisión en las explicaciones menos claras, para lo que tuvo en cuenta: falsos comienzos, vacilaciones, redundancias, etc. Sus conclusiones indicaron que esta imprecisión expositiva influía negativamente en el rendimiento de los estudiantes.

Entre los estudios realizados a partir de esta segunda orientación, cabe citar a:

Presentación de la información previa. a. Visión general del tema. b. Uso de los organizadores previos.	Rosenshine y Stevens (1986) Kennedy <i>et al.</i> (1978) Hartley y Davies (1976)
Organización de la información.	Book, Duffy <i>et al.</i> (1985) Hines <i>et al.</i> (1985) Smith (1985) Duffy, Roehler <i>et al.</i> (1985)
Uso de señalizaciones como marcadores de transición de unos contenidos a otros.	Gage y Berliner (1988) Winne y Max (1980) Murray (1983)
Uso de ejemplos.	Evans y Gimán (1978)
Enfatizar los puntos principales de una explicación.	Meyer (1984)
Establecer pausas a lo largo de la explicación	Kiewra (1985)
Revisar la información presentada.	Armento (1979)
Discurso y actitud colaboradora del docente.	Collins (1983)
Grado de compromiso comunicativo de los alumnos	Lemke (1982)

¹³⁷ Citado en Sánchez 1993,

Paulatinamente, se fueron precisando diferentes recursos de los que se sirve el profesor para articular explicaciones efectivas y bien estructuradas. Chesebro (1999) diferenció ocho grupos distintos de estrategias presentes en el concepto de “claridad expositiva”:

1. Presentación de la información previa.
2. Evaluación del aprendizaje.
3. Señalización de transiciones.
4. Utilización de ejemplos.
5. Marcas de puntos importantes de la exposición.
6. Utilización de pausas discursivas.
7. Eliminación de contenidos “superfluos”.
8. Revisión de la información presentada.
9. Proporcionar y esquemas y oportunidades para tomar notas

A partir de estos trabajos se fue precisando cada vez más el campo de estudio, dando lugar a investigaciones más concretas sobre los conocimientos previos necesarios que han de activarse antes de la explicación (Book, *et al.*, 1985; Smith, 1985), el uso de ejemplos en las explicaciones (Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985) o el papel de las presentaciones más lentas (Ruhl, Hughes y Schloss, 1987).

La claridad expositiva también puede entenderse desde una perspectiva más puramente cognitiva que implicaría atender a aspectos como la activación de conocimientos previos, la presentación y procesamiento de nuevos y la evaluación de estos últimos y del proceso en su conjunto.

Desde este punto de vista, el lenguaje del aula se orientaría hacia la construcción conjunta de significados entre los distintos participantes. En nuestro país, Coll ha sido uno de los investigadores que más ha estudiado esta relación (Coll, Onrubia y Rochera, 1995; Coll y Edwards, 1996; Coll y Onrubia, 1995, 2001), destacando cómo el sistema de construcción conjunta de significados en el aula pasa por dos momentos perfectamente diferenciados:

- El primero consiste en establecer un sistema inicial de significados compartidos. Cuando profesores y alumnos se acercan “por primera vez” a un

nuevo contenido, es necesario que definan un primer “nivel de intersubjetividad” que conecte las representaciones de ambos y que permita la construcción posterior de significados.

- El segundo consiste en hacer progresar la representación de partida, ampliándola o enriqueciéndola, hasta llegar a un sistema más rico y cercano a la meta educativa.

Desde esta perspectiva constructivista, el paso siguiente consistiría en determinar las estrategias discursivas y los mecanismos semióticos¹³⁸ de que se sirven profesores y alumnos cuando tratan los contenidos educativos. Coll y Onrubia (2001:25) agrupan las diversas estrategias discursivas que utiliza el profesor en tres bloques, correspondientes a otros tantos componentes del proceso de enseñanza– aprendizaje:

1. La exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos. Entre las estrategias y recursos semióticos utilizados para la activación de estos conocimientos se pueden destacar:
 - El recurso al “marco de referencia”: activación de vivencias, experiencias o conocimientos previos que se comparten o pueden compartir por pertenecer a un grupo social y cultural determinado.
 - El recurso al “marco específico de referencia”: conocimientos previos relacionados con el proceso de enseñanza– aprendizaje o que ya han sido presentados.
 - El recurso al contexto extralingüístico: objetos, acciones y acontecimientos presentes en el marco de la interacción.
 - La demanda de información a los alumnos: la petición de información sobre un tema a los alumnos puede hacerse directamente o mediante situaciones– problemas más abiertos.
2. La atribución de un sentido positivo por parte de los alumnos al aprendizaje de los contenidos presentados. Los recursos que utiliza el profesor para

¹³⁸ Para Mercer (1997), las estrategias discursivas serían las formas o técnicas que emplean los profesores cuando quieren guiar la construcción de nuevos conocimientos. Por su parte, los “mecanismos semióticos” son formas particulares con que se usa el lenguaje para crear y transformar la comprensión. Se dan en situaciones de comunicación en que los interlocutores parten de representaciones particulares sobre aquello de lo que se habla, por lo que es necesario establecer un acuerdo mínimo “intersubjetivo” sobre lo que se habla, el contexto etc.

que el estudiante se implique en el aprendizaje pueden ser:

- El uso de metaenunciados: aseveraciones sobre lo que va a ocurrir en el desarrollo de la actividad (*lo que vamos a hacer ahora..., a continuación, hablaremos de...*)
 - La incorporación de las aportaciones de los estudiantes al discurso del profesor.
 - La caracterización del conocimiento como compartido, como estrategia de implicación de los alumnos (*a esto es a lo que llamaremos..., habíamos dicho que..., recordad como hacíamos para...*)
3. La elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y cercanas a la versión experta del contenido de enseñanza. Recursos de este tipo son:
- La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto. El profesor etiqueta contenidos o contextos nuevos a partir de los conocimientos preexistentes (*a este tipo de figura la llamaremos polígono, lo que vosotros llamáis redonda es en realidad una circunferencia*)
 - Los cambios en la “perspectiva referencial” utilizada para hablar de los contenidos. El profesor intenta ayudar a la creación de representaciones cada vez más complejas mediante el cambio de expresiones referenciales que evolucionan en el grado de precisión y abstracción.
 - La abreviación de determinadas expresiones. Reducción y condensación de expresiones a lo largo del proceso de enseñanza.
 - La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.

Sánchez *et al* (1993: 48–51) establecen un sistema de análisis de las distintas categorías implicadas en los procesos y estrategias anteriores. Siguiendo la terminología de la teoría de la información, distinguen entre lo dado (conocimientos previos), lo nuevo (conocimientos presentados) y la evaluación como cierre del proceso informativo. En “lo dado”, diferencian entre categorías que aluden a la activación de conocimientos previos (contexto) y aquellas otras que se relacionan con la implicación del estudiante en la tarea que se va a desarrollar (compromiso). Con respecto a “lo nuevo”, estable-

cen una distinción entre, por una parte, informaciones proposicionales y estrategias reiterativas (ideas y apoyos) y, por otra, los recursos lingüísticos utilizados para articular el discurso (enlaces retóricos)

CDRO.5 DISCURSO E INFORMACIÓN

A.– LO DADO.

Contexto

Evocación: el profesor hace referencia a los conocimientos (extraescolares o académicos) que considera ya conocidos por los alumnos: *como ya vimos el otro día..., como habéis visto muchas veces en televisión*

Indagación: exploraciones explícitas de ideas ya conocidas por los alumnos: *¿qué sabéis de...?*

Reflejo: el profesor verbaliza la idea que se va haciendo sobre lo que los alumnos están pensando: *Seguramente muchos de vosotros estáis tan acostumbrados...*

Compromiso

Sentido: el profesor justifica el valor o funcionalidad de lo que va a tratar: *Esto es importante para...*

Objetivo(s): el profesor indica cuáles son sus propósitos en la lección: *Me gustaría que al final...*

Compromiso: el profesor intenta fijar los papeles, actitudes y compromisos mutuos en el desarrollo del tema:

B.– LO NUEVO.

Ideas y apoyos

Ideas: Unidades básicas de significado que constituyen el contenido de la lección. Se distribuyen jerárquicamente de acuerdo a su importancia en la estructura discursiva.

Apoyos: Recursos que el profesor utiliza para enriquecer las ideas pero sin añadir información nueva.

Enlaces retóricos

Señales de continuidad: señales que se utilizan para indicar que se sigue hablando de un tema (*sigamos...*)

Señales de tema: utilizadas para indicar que se comienza a hablar de un nuevo tema (*otro aspecto...*)

Indicación de tema: utilizadas para indicar que se introduce un nuevo tema, identificándolo plenamente.

Retorno al índice: expresiones que sirven para volver al índice y situar el discurso con relación a él.

Recapitulaciones: utilizadas para remarcar el significado final de lo que se trata de explicar.

Señales de reagrupamiento: indican que ha concluido la exposición de una categoría de contenidos, y va a iniciarse una nueva (*hemos visto todas las características del fenómeno, veamos ahora...*)

Señales de superestructura: utilizadas para indicar la organización global de lo tratado y las relaciones que se establecen entre ideas (causa, problema/ solución, descripción, comparación...)

Pese a todo este nivel de detalle con el que se pueden analizar las explicaciones del profesor, no conviene olvidar que estamos hablando de comunicación oral, de interacción entre distintos participantes y que, en consecuencia, existe un alto grado de impredecibilidad y de variación en esa actuación. Young (1993: 114), llama la atención sobre este aspecto sirviéndose de una cierta ironía:

... la comunicación en clase es, en general, un área estructuradísima de la comunicación humana..., al menos, en las clases buenas, u ordenadas, como las que por

arte de magia suelen ser casi siempre que llegan a ellas unos investigadores con magnetófono.

4. El discurso en Segunda Lengua (L2)

El estudio del discurso en L2 en contexto escolar se ha abordado desde una doble perspectiva: como una forma del habla para extranjeros (HE) y como recurso didáctico empleado por el profesor. En la presente investigación ambas dimensiones son necesarias pues lo que se quiere dilucidar es en qué medida influye una u otra en las lecciones que produce el profesor en este contexto.

En las siguientes páginas se plantea una aproximación al DEP en L2 analizando los siguientes componentes:

- El lenguaje con fines académicos
- El discurso académico
- La comprensión de lecciones en L2

Antes sin embargo, parece necesario precisar el concepto de Segunda Lengua para entender con mayor claridad las decisiones tomadas en esta investigación y sus implicaciones.

4.1. Acerca del concepto de Segunda Lengua

El aprendizaje de lenguas por población inmigrante constituye en sí mismo un área de investigación y docencia estable y consolidada a lo largo del tiempo. Frecuentemente se ha querido caracterizar como una actividad propia de contextos informales y de menor rigor intelectual a partir del análisis de los programas concretos y actuaciones didácticas en este campo. Este es el caso de Lambert (1990) que diferencia entre enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza a inmigrantes en función de: la preparación y selección de los profesores, la preparación previa de los estudiantes y en las exigencias y expectativas de los responsables educativos.

Sin embargo, ninguno de estos criterios ofrece bases sólidas para entender este tipo de actividad pues los diferentes componentes analizados pueden cambiar con el tiempo. Es decir, ni la preparación de profesores y estudiantes ni las expectativas de los responsables educativos serán siempre igual. Este es un hecho fácilmente comprobable en nuestro propio país en donde la inversión en formación del profesorado y la

evolución de los diferentes programas ha contribuido a que se produzcan cambios sustanciales en este terreno.

En otra línea Genesse *et al.* (2005:364) propone utilizar el término aprendices de inglés para unificar los diferentes conceptos que se han aplicado con estudiantes inmigrantes:

We use English language learner as the term for students who first learn a language other than English in their home and community (U.S. born or immigrant) and then learn English as a new language. When they enter school in the United States, they may or may not have some knowledge of English, but they are not yet fully proficient. In the past, a more common label for these students was limited English proficient. This term has a legislative history in the federal government and remains the one in use in federal policy contexts... Other terms often used include non-native English speaker, language minority student, ESL (English as a Second Language) student, or bilingual student.

Hakuta y McLaughlin (1996) amplían la distinción entre ambos conceptos a las funciones sociales que desempeñan las segundas lenguas (Ej. el comercio) e incluyen uno nuevo (educación bilingüe) para referirse a la lengua con fines académicos.

La particularidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas por inmigrantes no puede basarse tampoco en el orden de adquisición de lenguas u otros componentes semejantes. Larsen-Freeman y Long (1994: 17) y Long señalan lo complicado de esta pretensión:

El término “segunda lengua” tampoco es tan directo como pudiera parecer en un principio, pues algunas veces se refiere a una lengua que cronológicamente no es la segunda. En realidad, ASL [adquisición de segundas lenguas] ha pasado a significar la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa. Así, hay estudios de adquisición de segundas lenguas que tratan de terceras y cuartas lenguas, e incluso tenemos casos de estudios de adquisición de segundas lenguas sobre bilingüismo simultáneo, que en realidad se refieren a niños que aprenden dos primeras lenguas.

Chaudron (1988:5) basa la distinción en el contexto escolar y en las finalidades que tiene su uso

... the “second language” context, L2 is not only the content of instruction but the medium of instruction, because of either programmatic decision (as in “immersion” settings in which the community around the school is still a native language environment) or linguistic necessity (as in most multilingual settings) Especially in the latter case, when only the L2 can be used for Communications, the social relationships and the curriculum content are conveyed to learners in a cultural and linguistic medium that surpasses their competence to some degree, and there is usually little recourse to L1 sources of interpretation.

Siguiendo esta misma orientación, se puede entender que la particularidad de la enseñanza de lenguas a población inmigrante es el contexto en el que se produce el aprendizaje y uso de la lengua y que, por tanto, es el contacto con la población de habla.

Al poner el foco en el contexto, los usuarios de la lengua emergen otros usuarios diferentes de los inmigrantes económicos así, ejecutivos, empresarios, estudiantes y jubilados extranjeros en nuestro país se encontrarán en una situación lingüística en la que es posible el contacto directo con la comunidad de habla. Desde este planteamiento, el centro de interés se desplaza desde los supuestos condicionantes socioeconómicos y culturales que pueden caracterizar al inmigrante a los contextos de aprendizaje y uso de la nueva lengua. En este sentido, el aprendizaje de lenguas en contexto hace referencia al conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos hablar de dos contextos lingüísticos específicos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2.: el contexto académico y el laboral. Para gran parte de la población inmigrante, la nueva lengua cumple una función básica como instrumento de interacción y relación social pero también, es la herramienta que permite acceder a la formación básica y participar activamente en el mundo del trabajo.

Por último, esta dimensión contextual para el aprendizaje y uso de la nueva lengua nos permite hablar de enseñanza de segundas lenguas con fines específicos con las características que plantean Dudley-Evans y St John (1998):

Características generales:

- a. La lengua con fines específicos se define para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.
- b. Es la base de la metodología y las actividades de la disciplina a la que da respuesta.
- c. Se centra en la lengua apropiada para estas actividades en términos de gramática, vocabulario, registro, habilidades de estudio, discurso y género.

Características variables:

- a. La lengua con fines específicos se puede relacionar con disciplinas específicas. Se puede usar en situaciones de enseñanza específicas con metodologías diferentes a la de idiomas.
- b. Puede diseñarse para principiantes adultos, en una institución universitaria o en una situación de trabajo profesional. También, podría aplicarse con principiantes en la escuela secundaria.
- c. Generalmente se diseña para estudiantes intermedios o avanzados.
- d. La mayor parte de cursos de lenguas con fines académicos asumen algunos conocimientos básicos de los cursos de idiomas.

En estos contextos existe un uso concreto de la lengua diferente al uso general que se hace en situaciones comunicativas distintas (Villalba, 2002). Estos usos, junto a los diferentes textos que se producen y utilizan, los procedimientos que se aplican y la utilización específica de las distintas actividades comunicativas de la lengua, determinan que se hable de enseñanza de la L2 con fines específicos.

4.2. El lenguaje con fines académicos

En el apartado anterior se vio la especificidad del lenguaje que se emplea en el contexto educativo para la transmisión de contenidos curriculares. Avanzando en esta descripción habría que contemplar los contextos en los que conviven estudiantes nativos y no nativos.

En este sentido, la lengua hay que analizarla no sólo como instrumento de comunicación sino también como recurso para la construcción de conocimientos “*la lengua que se usa para pensar*” (Skutnabb- Kangas, 1981, Halliday, 1982), o manejar el concepto de competencia cognitiva en una lengua (Cummins, 1984), es decir, la capacidad de razonamiento y reflexión en las lenguas que se conocen. Sería la función heurística de Halliday (1982:10):

la (función) heurística emplea el lenguaje para aprender, para explorar la realidad: la función de “dime por qué.

En esta línea, varios investigadores han propuesto la necesidad de distinguir entre diferentes manifestaciones de la competencia general en la L2 y la competencia relacionada con procesos escolares, pues ambas competencias requieren procesos distintos y se desarrollan en tiempos también distintos (Collier, 1987)¹³⁹.

Una primera aproximación a esta propuesta puede consistir en entender que los estudiantes extranjeros, al igual que muchos nativos, poseen una lengua menos rica que la exigida por la escuela. La relación entre estatus socioeconómico y lengua disponible guiaría esta interpretación con conceptos como los de código restringido y código elaborado de Bernstein (1972) De este modo se podrían explicar las dificultades educativas con las que se encuentran ciertos estudiantes procedentes de clases sociales

¹³⁹ La conclusión es que los alumnos que llegan con 5 a 7 años, tardan de uno a tres años en alcanzar un nivel similar a los nativos. Los que llegan con 8 a 11 tardan de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y los que llegan entre 12 y 15 de 6 a 8 años

“desfavorecidas”. Esta interpretación se ha utilizado para avalar muchos de los programas compensatorios diseñados para que los alumnos adquieran e imiten la lengua de la clase media de sus maestros. Sin embargo, parece demostrado que no sólo no se pueden tener en cuenta dichas distinciones de código sino que, de existir, tampoco tienen el mismo efecto educativo en todos los sujetos. Así, grupos de estudiantes asiáticos alcanzan buenos resultados escolares en Estados Unidos o, en nuestro país, los estudiantes de los Países del Este.

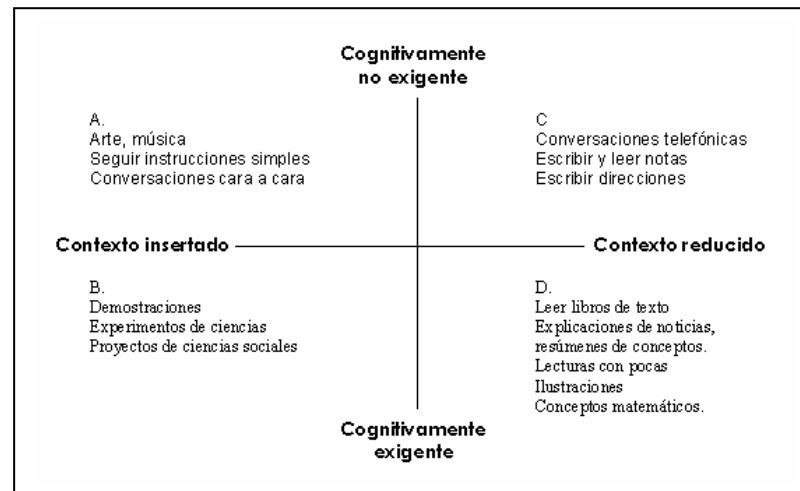
Bruner (1975) establece una distinción más clara y útil al diferenciar entre competencia comunicativa y competencia analítica, esta última necesaria en los procesos formativos donde se presentan conocimientos descontextualizados.

Cummins (1984) concreta esta distinción en términos de destrezas de modo que, según él, existen unas destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) y otra competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP, *Cognitive/ Academic Language Proficiency*). De esta forma se podría explicar lo que ocurre con niños con aparente dominio de la L2 pero que fracasan en su proceso formativo por problemas lingüísticos.

Ahora bien, ¿qué exigencias comunicativas se establecen en ambas situaciones? Cummins identifica dos dimensiones comunicativas distintas que dan lugar a diferentes competencias. En la primera dimensión se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de “comunicación insertada en un contexto” cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no verbales que facilitan la comunicación (p.ej. los juegos infantiles). Por el contrario, en la “comunicación en contexto reducido” apenas existen apoyos no verbales o contextuales para la transmisión de significados.

La segunda dimensión es de carácter cognitivo y alude al nivel de conocimientos requeridos en la comunicación. De esta forma se diferencia entre comunicación “cognitivamente exigente” (la que se produce en un aula educativa) y “comunicación cognitivamente poco exigente” (en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana). Un ejemplo de las actividades comunicativas que se producirán en cada una de estas dimensiones puede ser el siguiente cuadro adaptado de Cummins (1981)

FIG. 5. COMUNICACIÓN Y ACTIVIDADES COMUNICATIVAS



Según este modelo, las destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS) suelen identificar un tipo de comunicación insertada en un contexto cognitivamente poco exigente, frente a la competencia lingüística escolar que refleja una comunicación de contexto reducido y con alto nivel de exigencia.

De acuerdo con este planteamiento, mientras que la fluidez patente en la segunda lengua (competencia general) se alcanza con cierta independencia de la primera, en contextos reducidos y cognitivamente exigentes, la competencia depende del desarrollo cognitivo que se haya alcanzado en cualquiera de las dos lenguas. Este último caso permite explicar el éxito de los programas de enseñanza bilingüe para nativos en los que los estudiantes, tras un breve periodo de desfase con respecto a los monolingües, alcanzan los mismos niveles una vez dominada la lengua en este contexto cognitivamente exigente. También explica lo que sucede en los programas de escolarización en la LM en los que los estudiantes pueden transferir a la lengua meta las capacidades desarrolladas en su propia lenguas¹⁴⁰.

Del mismo modo, con este planteamiento podemos explicar el hecho de que en Educación Infantil y Primaria existan menos problemas de desfase educativo que el que se produce en Educación Secundaria. Si situamos estas tres etapas educativas en línea, se puede considerar que la comunicación a lo largo de ellas es un recorrido que va desde un contexto insertado cognitivamente no exigente, a uno final, reducido y de

¹⁴⁰ Un estudio interesante en esta línea es de Parejo (2011)

mayor exigencia cognitiva.

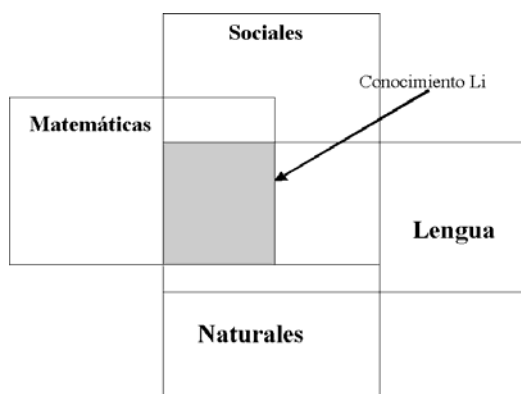
Por último, desgraciadamente también ilustra lo que sucede con estudiantes inmigrantes cuando se les incorpora a grupos ordinarios de formación, tras un periodo inicial de aprendizaje de la lengua. Así, lo normal es que cuando el estudiante extranjero haya desarrollado una cierta capacidad comunicativa en la L2, se considere que ya está preparado para seguir con normalidad su formación escolar. El desfase entre competencia general y competencia escolar se traduce en la imposibilidad de adecuarse a las exigencias comunicativas que surgen en el aula (síntesis, análisis, valoración, interpretación...) Este desfase explica algunas de las dificultades que encuentran estos estudiantes para acceder a las áreas del currículum, pero no todas.

4.3. Definición del Lenguaje Académico: la lengua de instrucción (Li)

El lenguaje como instrumento de transmisión y apropiación del currículum educativo está presente en todas y cada una de las facetas educativas, por lo que acompaña al estudiante a lo largo de todo su proceso formativo permitiéndole participar activamente en el mismo. En consecuencia, el lenguaje académico debe entenderse como un tipo de conocimiento común a las distintas áreas del currículum y a las distintas etapas educativas.

En el primer caso, el conocimiento común a todas las áreas del currículum permite al estudiante acceder a los significados específicos en cada una de ellas. En consecuencia, no se trata de conocimientos concretos sobre campos de saber sino un dominio lingüístico que hace posible procesar y elaborar nuevos contenidos.

FIG. 6. LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y ÁREAS CURRICULARES

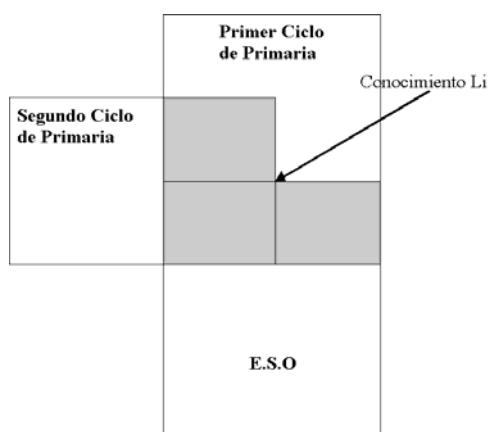


Reelaborado de Butler y Stevens (2001)

Este cierto sentido instrumental de la lengua académica difiere de una dimensión globalizadora que habitualmente suele atribuírsele como suma de los diferentes conoci-

mientos acumulados a lo largo de la escolarización. En este sentido, los conocimientos lingüísticos académicos hacen referencia también a los *saberes* acumulados a lo largo del proceso de escolarización. Se trata pues, de un conocimiento que posee un cierto sentido de progreso y que revierte directamente en la competencia lingüista en la L2.

FIG. 7. LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y ETAPAS EDUCATIVAS



Reelaborado de Butler y Stevens (2001)

Del mismo modo, estos conocimientos lingüísticos no son estáticos sino que implican un gran dinamismo comunicativo pues se relacionan con el conjunto de expectativas e interacciones que se producen tanto en el seno del aula educativa como en el propio currículo escolar y que se pueden concretar en los siguientes aspectos (Bailey y Butler, 2004)

- las expectativas del profesor
- las exigencias del aula
- las demandas de los contenidos y la evaluación
- los requisitos del currículum general y del específico de L2 (de existir)

El lenguaje con una orientación académica se ha estudiado, entre otros campos, desde el análisis del discurso (modelos textuales, gestión de la información etc.), y la psicolingüística (los procesos cognitivos involucrados en la percepción y producción de enunciados y textos etc.)

Centrándonos en el plano meramente lingüístico, tendríamos que empezar por plantear una definición operativa de lenguaje académico (LA) pues no siempre se entiende lo mismo respecto a este concepto:

... AL [academic language] had different meanings for different teachers; some de-

defined AL in terms of the language needed by students to effectively participate in classroom activities that included discrete aspects such as specific vocabulary and parts of speech, whereas others defined AL as the major functions of language in the classroom such as summarizing, categorizing, comparing, and contrasting.

(Bailey y Butle, 2002:19)

Chamot y O'Malley (1994:40) definen el LA en términos generales como

el lenguaje que usan profesores y estudiantes con la finalidad de adquirir conocimientos y habilidades impartiendo nueva información, describiendo ideas abstractas y desarrollando el conocimiento conceptual de los estudiantes.

Un estudiante que es académicamente competente en primera o segunda lengua puede usar un vocabulario global y por áreas específicas, funciones lingüísticas y estructuras discursivas (retóricas) en una o más áreas de estudio para adquirir nuevo conocimiento y técnicas, interactuar acerca de temas o impartir información de otras.

Solomon y Rhodes (1995), desde un planteamiento sociolingüístico, definen LA en términos de registro (*variety of a language distinguished according to use*, Halliday, 1978:87). También, en esta línea Johns (1997) estudia el tipo de registro usado en los libros de texto caracterizado por rasgos lingüísticos asociados con disciplinas académicas”

Desde una perspectiva diferente, Short (1994) estudia el lenguaje académico en términos de funciones lingüísticas y así habla, para los estudios sociales, de explicaciones, descripciones y justificación”. Gibbons (1998) focaliza en la naturaleza intertextual del lenguaje de la clase y enfatiza la importancia del lenguaje usado a lo largo de los estilos/ estrategias de las áreas – la necesidad de integrar oral y lenguaje escrito en las actividades y técnicas de las actividades de clase. La integración es importante porque lenguaje oral y escrito tienen diferentes características y en consecuencia diferentes demandas (Schleppegrell, 2001)

Scarella (2003) contempla un concepto de alfabetización académica de carácter con diferentes dimensiones: lingüística, cognitiva y sociocultural/ psicológica.

Stevens, Butler, y Castellon-Wellington (2000:7) amplían el concepto de lenguaje académico a los *productos* y actividades escolares:

As with all language, academic language falls on a continuum of language use that depends on situation, task, and interlocutors. Academic language is used specifically for the purpose of communicating through written or oral expression on academic topics to complete a range of tasks in academic settings, though it is used outside these contexts as well. Reading a textbook, discussing a poem, or tak-

ing a standardized content assessment are all examples of academic tasks that may require variation in register...require the use of specific discourse, functions, vocabulary, and/or structures not used across other academic tasks.

Villalba y Hernández (2005) proponen una definición de carácter operativo de Lengua de Instrucción (Li)¹⁴¹ para referirse al lenguaje académico empleado en los niveles de educación obligatoria y que caracterizaríamos como:

[La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas. (Villalba y Hernández, 2005: 56).

De aquí en adelante emplearemos este término como forma de unificar las diferentes definiciones adecuándolas al contexto escolar de Educación Primaria y de Educación Secundaria¹⁴².

El lenguaje académico junto a las actividades a las que hace referencia, exige dominar componentes muy variados entre los que De George (1988) señala los siguientes:

- Vocabulario específico y terminología técnica.
- Funciones lingüísticas propias de la comunicación académica, como explicar, informar, describir, clarificar, evaluar, etc.
- La habilidad de comprender y usar recursos lingüísticos específicos de las diferentes áreas como la voz pasiva, los sintagmas nominales complejos usados como sujetos y objetos en los enunciados, inicio de frases con cláusulas interrogativas, etc.
- La habilidad de comprender los rasgos y recursos del discurso expositivo del profesor.

4.4. Las funciones del lenguaje académico

En ocasiones se ha querido plantear el estudio de las funciones del lenguaje como

¹⁴¹ Término acuñado por Ignasi Villa en 1987

¹⁴² Para una ejemplificación de cómo todas estas dimensiones del LA se integran en tareas escolares puede consultarse (Villalba, 2008)

opuesto al uso del lenguaje en diferentes contextos. Este es el caso del trabajo de Solomon y Rhodes (1995) en el que contraponen las funciones con la competencia académica (Cummins, 1981; Chamot y O'Malley, 1987; Collier, 1987) o con su propio planteamiento más sociolingüístico de este lenguaje.

Desde una perspectiva integradora, el análisis de las funciones de la Li supone interesarse por las finalidades (los *para qué*s) con las que se utiliza la lengua. En palabras de Chamot y O'Malley, (1994: 40): "the tasks that language users must be able to perform in the content areas".

Del mismo modo que el lenguaje varía en sus aspectos formales, las funciones que desempeña también variarán dependiendo de las situaciones¹⁴³.

O'Malley (1992: 177) ilustra algunas de estas funciones del lenguaje académico en general en el siguiente cuadro

CDRO. 6. FUNCIONES LINGÜÍSTICAS EN EL LENGUAJE ACADÉMICO

Contenido lingüístico	El estudiante usa el idioma para:	Ejemplos
Buscar información	Explorar el entorno o adquirir información	<i>Usar el quien, qué, cuando, dónde y cómo para buscar información</i>
Informar	Informar, explicar o describir información o procedimientos	<i>Explicar una historia o unos contenidos estudiados utilizando las propias palabras, destacando las ideas principales y resumiéndolos</i>
Analizar	Identificar (dividir, aislar) las distintas partes de un todo.	<i>Señalar las partes o rasgos característicos de de objeto o idea</i>
Comparar	Analizar similitudes y diferencias entre objetos o ideas	<i>Indique usted las similitudes y diferencias en partes importantes o rasgos de objetos o ideas, gráficos, comparando A con B</i>
Clasificar	Agrupar objetos o ideas en las clases razonando las decisiones.	<i>Señala cómo A es un ejemplo de B, cómo A se relaciona a B o cómo A y B van juntos pero no con C y D.</i>
Justificar	Da razones para explicar una acción, una decisión, o un punto de vista	<i>Diga por qué A es importante, por qué seleccionó A, o por qué cree A</i>
Resolver problemas	Buscar la solución	<i>Dado problema expresado, solución del alcance</i>

¹⁴³ A diferencia de las descripciones formales de la lengua, las funcionales presentan más dificultades, una de las principales consiste en que en el *lenguaje natural* difícilmente aparecen separadas unas funciones de otras.

A modo de ejemplo, en matemáticas y ciencias naturales, las funciones lingüísticas comunes en el currículum escolar son, por orden de frecuencia (Butler *et al.*, 2004): describir, explicar, analizar, identificar, comparar/ contrastar, justificar y, en menor medida, formular hipótesis, organizar, evaluar y resumir. Analizando los libros de texto de estas áreas estos mismos autores advierten que las funciones varían dependiendo del tipo de sección. Así, en el apartado de textos explicativos predominan como funciones más frecuentes describir, explicar y definir mientras que, en la sección de actividades, la comparación/ contraste es más habitual que las definiciones. Short (1994) identifica las siguientes funciones lingüísticas frecuentes en las clases de historia: explicar, describir, definir, justificar, proporcionar ejemplos, secuenciar, comparar y evaluar¹⁴⁴. Coelho (1982) también analiza las funciones del lenguaje académico en ciencias sociales identificando como propias la formulación de hipótesis, la generalización, la comparación y el contrastar.

4.5. El discurso académico (DA)

El contexto en el que se desarrolla el DA y la adecuación al mismo llevan a Solomon y Rhodes (1995) a considerarlo como un registro lingüístico específico en la línea de lo planteado por Halliday (1978:88), de quien toman la siguiente definición:

The crucial criteria of any given register are to be found in it is grammar and its lexis. Probably lexical features are the most obvious. Some lexical items suffice almost by themselves to identify a certain register: “cleanse” puts us in the language of advertising, “probe” of newspapers, especially headlines, “tablespoon” of recipes or prescriptions, “neckline” of fashion reporting or dressmaking instructions”

No obstante, el DA varía no sólo en aspectos sintácticos y léxicos sino que lo hace de acuerdo a una gran variedad de componentes según las funciones que desempeña y las tareas en las que se realiza. Basturkmen (1998), por ejemplo, analizando las marcas *metadiscursivas* señala cómo las lecciones en L2, a diferencia de lo que sucede en LM, suelen utilizar menor número de este tipo de recursos y con finales muy abruptos que concluyen la comunicación¹⁴⁵. Son estas variaciones lo que por lo que Solo-

¹⁴⁴ Uno de los aspectos más atractivos del trabajo de Short es el que hace referencia a los contenidos lingüísticos asociados a dichas funciones.

¹⁴⁵ En LM se utilizan secuencias finales amplias en las que abundan los resúmenes, evaluaciones, planificaciones, etc.

mon y Rhodes (1995) prefieren hablar de *stylistic registers* (registros estilísticos).¹⁴⁶

Swales (1990) cree que se puede hablar plenamente de género discursivo pues las funciones y las tareas con las que se emplea esta lengua pueden singularizarla¹⁴⁷. De este modo, los textos académicos (orales y escritos) forman parte del repertorio de lo que se ha dado en llamar el Discurso Académico.

A class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognised by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style...exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience
Swales (1990: 58)

Actualmente parte de los estudios que se realizan en el marco del análisis del discurso se orientan a identificar una tipología de disciplinas y géneros pese a ser una entidad única y uniforme (Bhatia, 2002) En esta línea se han investigado aspectos como:

- La introducción de los artículos científicos (Swales, 1990)
- Los *abstracts* (Bhatia, 1993; Samraj, 2002)
- Los libros de texto (Myers, 1992)
- Las definiciones en las lecciones (Lessard-Clouston, 2006)¹⁴⁸

Un ejemplo de este interés es el estudio Flowerdew (1992) que investiga las definiciones que ofrecen los profesores durante las lecciones y que, para el autor, hay que en-

¹⁴⁶ Estos investigadores realizan un amplio estudio con más de 300 profesores a los que les piden que definan el concepto de DA. Las respuestas son básicamente de dos tipos:

- Se destacan aspectos muy concretos del lenguaje relacionándolo con contenidos de las materias (mayor que, menor que..., noreste, sureste, poder legislativo, judicial, la “s” de la tercera persona del singular...
- Se entiende el lenguaje académico en términos de funciones de acuerdo con parte de la literatura científica

¹⁴⁷ La dos corrientes teóricas que existen sobre el concepto de género académico (English for Specific Purposes y la Nueva Retórica, reconocen esta dimensión del discurso académico. La diferencia entre ambas radica en los procedimientos de obtención de datos y en el papel que se concede al contexto. Widdowson (1998) señala lo parcial de muchos estudios en los que se limita el análisis del contexto al dejar de lado las descripciones visuales por lo que se limitan a meras recopilaciones de corpus lingüísticos. Para un análisis más detallado de ambas posturas, se puede consultar el trabajo de Flowerdew (2005) “An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies”. *English for Specific Purposes* 24 321–332

¹⁴⁸ Neal (1995) estudia el lenguaje usado en las lecciones y el que los estudiantes utilizan para referirse a las mismas. Evalúa la influencia en el lenguaje de los estudiantes en el que abundan la yuxtaposición de coloquialismos con estructuras académicas sofisticadas y un uso involuntariamente cómico de frases académicas.

tender como señales estructuradas de la información. Las lecciones, en este estudio, se pueden agrupar en cuatro tipos diferentes:

- Formales: definiciones precisas después de una estructura introductoria
- Semiformal: una definición que no menciona la palabra
- De cambio: una palabra, parte de una palabra o una frase (sinónimo, paráfrasis o palabra derivada)
- Ostensiva: una definición "se realiza mediante la indicación de algún estímulo visual, como un objeto, una fotografía o un diagrama"

El discurso académico se ha estudiado también en áreas más *visuales* como son las matemáticas en donde se considera que las competencias cognitivas generales hacen innecesarios los esfuerzos del profesor para adaptar su discurso. Rounds, (1987) lleva a cabo un amplio estudio en esta línea en el que investiga el lenguaje que se emplea en estas lecciones con especial atención a los silencios como recursos para facilitar la realización de las tareas.

4.6. Las lecciones en L2

Dentro del conjunto de actividades instruccionales que se realizan en los centros educativos, las lecciones, o explicaciones del profesor, de contenidos curriculares ocupan una parte muy destacada (Flowerdew, 1994). Las lecciones en L2 han sido ampliamente investigadas, aunque se han centrado en el ámbito universitario y, especialmente, en el discurso universitario para extranjeros (Flowerdew 1994; Johns, 1981; Richards, 1983; Chaudron y Richards 1986; Benson, 1989; Jones 1999; Khuwaileh 1999; Kerans 2001)

Las lecciones varían de acuerdo con el grado de interactividad según el estilo pedagógico del profesor. Goffman (1981) diferencia las lecciones de acuerdo al modo en el que el profesor transmite los contenidos; así habla de lecciones memorizadas, leídas y de habla espontánea. Atendiendo al registro, Morrison (1974) (citado en Flowerdew, 1994) divide las lecciones en formales (parecidas a la prosa hablada) e informales (con alto contenido informativo pero en un registro no formal)

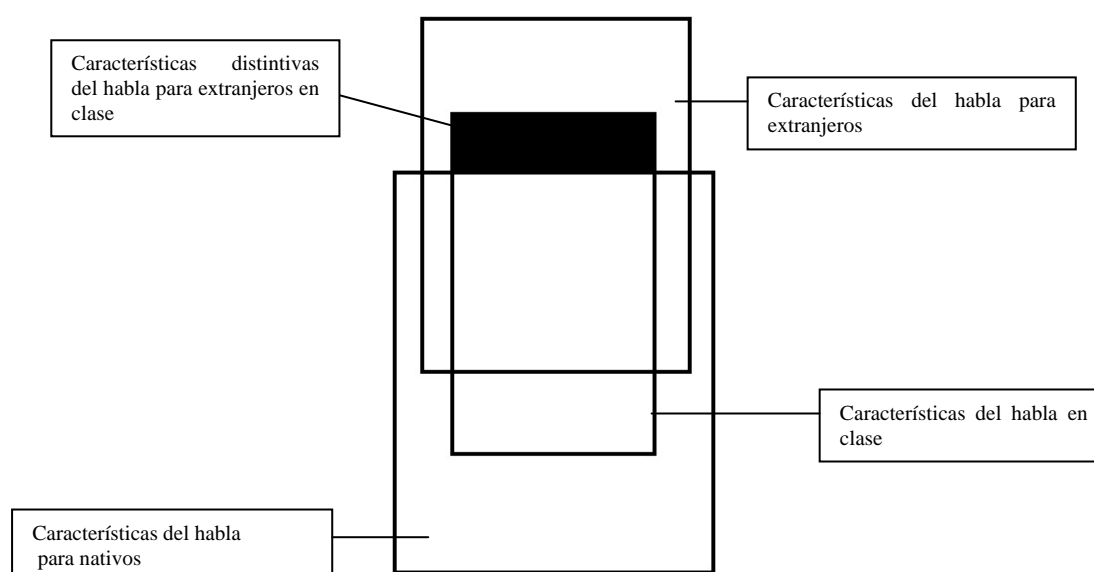
Una clasificación más detallada de las lecciones es la que ofrecen Dudley-Evans y Jones (1981: 134) al distinguir tres categorías diferentes de lecciones: estilo lectura, estilo conversacional y estilo retórico:

- Estilo lectura: el profesor lee notas o habla como si estuviese leyendo algunas notas.
- Estilo conversacional: el profesor habla informalmente, con o sin notas.
- Estilo retórico: El profesor es como un actor.

Por encima de las diferencias en cuanto al modelo de lección, lo que unifica a todos ellos es el que se realizan una lengua distinta a la estudiantes. En las lecciones en L2, el habla del profesor difiere de la que utiliza para una audiencia de nativos y también de la que se utiliza exclusivamente para oyentes extranjeros (*foreigner talk*)

Esta particularidad del habla del profesor en L2 es lo que parecería indicar que se trata de un registro sociolingüístico específico y que Chaudron (1988: 55) ilustra en el siguiente cuadro:

FIG. 8. RELACIÓN ENTRE EL HABLA DE NATIVOS Y NO NATIVOS DENTRO Y FUERA DEL AULA



La importancia de estudiar el habla del profesor radica tanto en el papel que desempeña en la transmisión de contenidos curriculares como en el peso que desempeña en el conjunto de actividades comunicativas que tienen lugar en el aula¹⁴⁹. Como ya se

¹⁴⁹ Para un estudio más detallado sobre el habla del profesor en L2 puede consultarse el trabajo de González Argüello, M^a V. (2001) en el que se recoge una descripción muy detallada y precisa sobre la actuación del profesor de

indicó anteriormente, Flanders (1977) cifraba en un 70% el tiempo total que habla el profesor en una clase para estudiantes nativos (Ns). Chaudron (1988) lo calcula en torno a un 60% en el caso de L2 con una dedicación diferente a distintas actividades: solicitar (30%), responder (30%), reaccionar (30%) y estructurar (10%). El desarrollo de las lecciones y el papel que en mismas desempeñan los distintos participantes varía culturalmente y de una disciplina a otra (Flowerdew y Miller, 1995; McCollum, 1989).

4.7. La comprensión de las lecciones en L2

La audición en L2 es un proceso complejo que involucra tanto mecanismos y procesos físicos como cognitivos (Rost, 2002)¹⁵⁰. Se puede establecer una primera distinción entre la finalidad de la lectura y la implicación del sujeto con la tarea auditiva. Ur (1984) diferencia entre procesos de percepción y de comprensión. En el primer caso se identifican elementos discretos de la información sonora (sonidos, combinaciones de sonidos, ritmo, acento, etc.), en los segundos se atiende al contenido en una escala que varía según el grado de implicación del sujeto en la recreación de la información¹⁵¹. Jihyun (2007:50) sintetiza las diferentes teorías sobre la comprensión auditiva indicando que:

Listening has been characterized as a set of activities that involves an individual's capacity to apprehend, recognize, discriminate, or even ignore certain information. It has also been considered to contain complex and active processes that are involved in linguistic knowledge, personal expectation, cognitive processing skills, and world knowledge.

Richards (1983) distingue entre comprensión auditiva académica y conversacional (*academic listening* y *conversational listening*) atendiendo a las particularidades que presenta el contexto académico. Las diferencias entre ambos procesos no son únicamente de tipo interactivo (de turnos de habla, etc.), sino del grado de exigencia cognitiva, de identificación del grado de relevancia de las informaciones y de activación de conocimientos previos exigido (Cummins, 1979, 1981; Sperber, y Wilson, 1994).

Por otra parte, se asume que los principios que guían la audición en una L2 se pueden

español. Es de destacar también, la recopilación de estrategias del *Teacher Talk* que se incluyen.

¹⁵⁰ Se refiere a la lectura como un evento neurológico experimentado superpuesto a un evento cognitivo que produce cambios en la representación (pg.3).

¹⁵¹ Ur habla de una comprensión activa y de otra pasiva.

aplicar también a la comprensión oral (Anderson, 1983, 1985; O'Malley, Chamot y Kupper, 1989).

En cuanto al proceso de comprensión de lecciones orales se pueden enumerar una serie de factores que intervienen directamente en su desarrollo:

- Factores contextuales:
 - Ruido ambiental
 - Condiciones físicas de la sala
 - Condiciones ambientales
- Factores discursivos:
 - Logintud del discurso
 - Complejidad conceptual
 - Rapidez del habla
 - Complejidad sintáctica
 - Vocabulario
 - Acento
 - Densidad léxica
 - Registro, etc.
- Factores personales
 - Conocimientos previos
 - Atención
 - Interés
 - Etc.

En este sentido, los estudios que se han realizado para determinar el modo en el que se comprenden las lecciones han seguido dos direcciones fundamentales (Flowerdew, 1994):

- la toma de notas (Dunkel 1988; Dunkel, Mishra y Berlina, 1989; Chaudron,

Cook y Loschky, 1988)¹⁵²

- las marcas discursivas y de organización (Chaudron, 1983; Chaudron y Richards, 1986; Olsen y Huckin, 1990; Dunkel y Davis, 1994; Flowerdew y Tauroza, 1995; Tauroza y Allison, 1994).

Otros componentes que también se han investigado han sido:

- Los componentes kinésicos (English, 1985; Sueyoshi, y Hardison, 2005)¹⁵³
- La modificación y simplificación del habla (Chaudron, 1983)
- los efectos de repeticiones, las paráfrasis, el ritmo del habla y la complejidad sintáctica (Long, 1985; Cervantes 1983; Cervantes, y Gainer, G. (1992)
- el recuerdo de las lecciones (Kelch, K.,1985)
- la atención y concentración de los oyentes (Flowerdew y Miller, 1992)¹⁵⁴
- *Chunks*, frase hechas y lenguaje corporal (Khuwaileh, 1999)¹⁵⁵
- La toma de notas (Koren, 1997)¹⁵⁶
- los efectos de los conocimientos previos y la competencia en L2 (Chiang y Dunkel, 1992).

¹⁵² Llevan a cabo un estudio en el que analizan la habilidad para tomar notas. Constatan que si bien no existe una relación directa entre la toma de notas y el recuerdo a corto plazo, la calidad de las notas desempeña un papel muy importante en el recuerdo de sucesos.

¹⁵³ Este componente ha sido muy poco estudiado en relación con la comprensión de las lecciones. La autora de esta investigación plantea que el lenguaje kinésico puede aportar una información redundante sobre los contenidos presentados en las lecciones. English realiza su estudio con estudiantes chinos de los que se analiza las notas que han tomado de lecciones grabadas en video. El trabajo de Sueyoshi, y Hardison se realiza con estudiantes coreanos y japoneses y plantea un hallazgo muy interesante como es que la información gestual y kinésica afecta de diferente modo según el grado de competencia en la L2 de los estudiantes. Sólo parece beneficiar a los de nivel intermedio o avanzado mientras que, a los de nivel inicial les crea desconcierto o simplemente, la ignoran. A mi entender la reflexión sobre el lenguaje kinésico debe formar parte de la preparación de profesores de L2 atendiendo a las variaciones culturales que existen entre diferentes modelos de docencia.

¹⁵⁴ la capacidad de concentración variará con relación al tiempo de duración de la lección de forma que el nivel de concentración disminuirá según avancen las lecciones.

¹⁵⁵ Una de las aportaciones de esta investigación, que se lleva a cabo con estudiantes jordanos, es poner de manifiesto el papel que desempeñan los *chunks* (*estructuras convencionales que se usan frecuentemente y cuyos significados se fijan idiomáticamente cada cierto tiempo*) en el lenguaje del profesor y, en la comprensión de las lecciones. Pensando en L2 este trabajo resulta aún más relevante si se tiene en cuenta que dichos componentes apenas se presentan en las clases para niños y jóvenes inmigrantes pues se considera que se aprenden de manera contextual.

¹⁵⁶ Señala cómo la toma de notas en LM por parte de estudiantes universitarios facilita la comprensión de lecciones en L2. Koren (1997) plantea que si bien la toma de notas en LM ayuda a la comprensión de las lecciones, puede disminuir la capacidad de comprensión lectora y escrita en L2. Chaudron, Cook y Loschky (1988) llevan a cabo un estudio en el que analizan la habilidad para tomar notas. Constatan que si bien no existe una relación directa entre la toma de notas y el recuerdo a corto plazo, la calidad de las notas desempeña un papel muy importante en el recuerdo de sucesos.

Esta última línea de investigación ha puesto de manifiesto, sobre todo a partir de los trabajos de Benson (1989), que la audición de lecciones no es una habilidad aislada sino que en ella se activan los conocimientos previos de los que dispone el sujeto y que se relacionan tanto con el tema tratado como con la situación o con el mundo en general (Bialystok, 1978; Van Dijk, T. y Kintsch, W., 1983) Esta explicación interactiva de la comprensión auditiva responde al modelo de *bottom-up* según el cual, los conocimientos previos pueden ayudar a la identificación y construcción de las macroestructura y organización del discurso. El conocimiento de arriba abajo puede disparar expectativas y predicciones acerca de la lección que podrán ser confirmadas o desechadas por los oyentes utilizando señales discursivas que indiquen la relación entre las diferentes partes del texto (Chaudron y Richards, 1986). Un procesamiento de abajo arriba (*top-down*) parece influir negativamente en la comprensión de textos orales pues se hace más dependiente de elementos discretos del mensaje, que no siempre se pueden percibir adecuadamente (Henrichson, 1984).

CDRO. 7. NIVELES DE PROCESAMIENTO EN EL MODELO DE COMPRENSIÓN TOP-DOWN Y BOTTOM-UP

Pragmática	Aplicación del conocimiento del mundo, de contextos lingüísticos, esquemas de conocimiento, etc.
Semántica	Procesamiento de proposiciones
Sintaxis	Procesamiento de frases y cláusulas
Léxico	Procesamiento del significado de palabras
Fonología	Procesamiento del <i>input</i> acústico

Flowerdew (1994: 10)

Otra línea de trabajo se ha centrado en identificar las habilidades involucradas en la comprensión de las lecciones. O'Malley, Chamot y Kupper (1989) estudian las estrategias utilizadas por buenos y malos estudiantes en la línea de los estudios realizados en LM. Powers (1986) identifica las siguientes:

- Identificación de los temas e ideas más importantes.
- Identificación de las relaciones entre las ideas.
- Identificación de los tópicos de las lecciones.
- Retener información tomando notas.
- Recuperar información de notas.
- Inferir relaciones de informaciones.

- Comprender palabras clave
- Seguir el habla de las lecciones
- Identificar aclaraciones y ejemplos.

Por su parte, Richards (1983) identifica 18 estrategias para la comprensión de lecciones:

1. Habilidad para identificar el objetivo y ámbito de las lecciones.
2. Habilidad para identificar el tema de la lección y seguir los temas desarrollados.
3. Habilidad para identificar las relaciones entre unidades discursivas.
4. Habilidad para identificar el papel de los marcadores discursivos.
5. Habilidad de identificar relaciones discursivas.
6. Habilidad para reconocer las claves léxicas de palabras relacionadas con el tema.
7. Habilidad de deducir el significado de palabras en contexto.
8. Habilidad de reconocer marcadores cohesivos.
9. Habilidad de reconocer la función de las señales de la estructura informativa.
10. Habilidad de interpretar la actitud del hablante hacia el sujeto.
11. Habilidad para seguir diferentes modos de lecciones.
12. Habilidad para seguir lecciones con diferentes acentos, velocidad.
13. Familiaridad con diferentes estilos de lecciones.
14. Familiaridad con diferentes registros.
15. Habilidad para reconocer los temas irrelevantes.
16. Habilidad para reconocer funciones de las marcas no verbales como marcadores de énfasis o de acento.
17. Conocimientos de convenciones de clase.
18. Habilidad para reconocer tareas instruccionales (sugerencias, instrucciones, recomendaciones, etc.).

4.8. Variables del proceso de comprensión

4.8.1. Los conocimientos previos

Básicamente podemos entender que el proceso de comprensión oral consiste en la construcción de significados y de representaciones proposicionales que son identificados inicialmente en la memoria a corto plazo y guardados en la memoria a largo plazo. El proceso de escucha no es uniforme ni en cuanto a los mecanismos ni a las estrategias que se ponen en movimiento. Anderson (1985) identifica diferentes fases a lo largo de este proceso: de percepción, de análisis y de utilización. En la primera, se fija la atención en el tema de la audición, en la segunda, se rededuce el significado, y en la tercera, se activan los conocimientos previos. O'Malley y Chamot (1989), desde un planteamiento centrado en el uso de estrategias, señalan que paralelamente al proceso de comprensión oral se dan tres procesos de comprensión: procesamiento perceptual, análisis (gramatical) y utilización. Los oyentes activan tres diferentes tipos de estrategias que repercuten directamente en la comprensión: la automonitorización, la elaboración y la inferencia.

Dentro de los conocimientos previos, se incluyen tanto los referidos al tema y al contexto como los que hacen referencia a la organización y estructura textual (Meyer, 1984; Carrel, 1984). Se trata de un conocimiento que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su escolarización y que conforma parte del bagaje educativo que transmite la escuela (Cazden, 1990)¹⁵⁷

El conocimiento de las diferentes estructuras discursivas podrá actuar facilitando la anticipación de informaciones, e incluso compensando el desfase lingüístico respecto a la L2 (Tauroza y Allison, 1994) o problemas de percepción relacionados con el medio o la forma en que se transmiten las lecciones, como puede ser el acento del profesor (Tauroza, 1997). Para Brown (1978:278)

"The most important work that a listener can do ... is to predict what a speaker is likely to be going on to say."

Las investigaciones que se han realizado en este campo han puesto de manifiesto que

¹⁵⁷ Un estudio muy interesante en esta línea es el de Rosebery, Warren y Conant (1992) sobre el proceso de apropiación del lenguaje científico por jóvenes inmigrantes. En nuestro país se puede consultar entre otros, el de Solsona e Izquierdo (1999) sobre la adquisición del concepto de cambio químico por estudiantes de Secundaria.

es necesaria una preparación específica de los estudiantes en la comprensión del DA. Dudley- Evans (1994) señalan que hay que preparar a los estudiantes a identificar más que un modelo genérico de lección, diferentes modelos, según las distintas áreas académicas¹⁵⁸. Esta idea no excluye una preparación general sobre la estructura discursiva de las lecciones. En este sentido, Young (1994) identifica una serie de fases que se repiten a lo largo de una lección (conferencia universitaria): una fase de estructuración del discurso, una de conclusión y otra de evaluación.

Long (1990), Bacon (1992), Schmidt-Rinehart (1994) investigan el papel de los conocimientos previos en tareas de comprensión en L2 y concluyen reconociendo su importancia en tareas de audición; sin embargo, y este es uno de los puntos más interesantes a tener en cuenta, plantean la posibilidad de que dichos conocimientos no estén disponibles por igual para todos los estudiantes. Es decir, su activación podría variar en función del nivel de competencia de los estudiantes. A mayor nivel de competencia se haría un uso más completo de dichos conocimientos, mientras que, un nivel más limitado de competencia, ignorarlos, pues pueden suponer mayor esfuerzo cognitivo. Estos planteamientos están en consonancia también con investigaciones que demuestran cómo las estrategias en L2 se utilizan de diferente modo, según el nivel de desarrollo de la L2 (Chiang y Dunkel, 1992¹⁵⁹).

Ahora bien, los conocimientos previos parecen influir de diferente modo dependiendo de los contenidos sobre los que se apliquen. Tauroza (1994) plantea que, cuando se predice sobre contenidos específicos de una lección, la comprensión es superior que cuando se hace sobre temas generales, como puede ser el título.

Por último, en los conocimientos previos pueden influir variables culturales referidas no sólo a contenidos y referentes (Hayati, A., 2009), sino también a conocimientos de tipo discursivo (Anderson y Lynch, 2000)¹⁶⁰. McCollum (1989) compara la estructura de la lección en clases de tercer grado en Puerto Rico y en Chicago señalando cómo la diferencia entre ambos modelos (estructura IRE más informal en Puerto Rico) puede presentar problemas a los estudiantes cuando se incorporan a clases en EEUU.

¹⁵⁸ Compara lecciones universitarias de biología y de ingeniería e identifica una diferente estructura en cada una de ellas. Las primeras, con una estructura más informativa y las segundas de problema-solución.

¹⁵⁹ En su estudio concluyen que los estudiantes de un nivel más alto se beneficiaron más de las modificaciones del habla del profesor (discurso elaborado y redundante) que los de menor nivel.

¹⁶⁰ Incluyen tres tipos de conocimiento: conocimiento esquemático, conocimiento del contexto y conocimiento sistémico.

Saville-Troike, M. (1991) apoya esta idea al señalar cómo los estudiantes inmigrantes (en este caso) pueden transferir conocimientos discursivos previos (*scrip for school*) procedentes de su experiencia escolar previa. Sin embargo, estos guiones de conocimientos, como constructos culturales, pueden variar según la experiencia personal de los sujetos.

Para concluir, conviene tener en cuenta que el proceso de audición en una L2 dificultará la activación de conocimientos previos del mismo modo que se hace en LM. Sin una ayuda, el oyente extranjero se detendrá en aspectos básicos como puede ser la segmentación del continuo sonoro en palabras, frases, etc., dejando de lado el resto de conocimientos de orden superior¹⁶¹.

A modo de ejemplo, en este proceso *básico* de audición se necesitan activar habilidades como las siguientes Richards (1983):

- Habilidad para reconocer los modelos de acento (énfasis) de las palabras.
- Habilidad para reconocer las funciones de énfasis y entonación para señalar la estructura informativa de las pronunciaciones.
- Habilidad para identificar palabras en posiciones acentuadas (enfáticas) y sin acentuar (no enfáticas).
- Habilidad para distinguir los límites de las palabras.
- Habilidad para reconocer formas elididas de unidades gramaticales y oraciones.

4.8.2. La velocidad del habla

El problema de la velocidad del habla en L2 está relacionado con el tiempo del que el hablante dispone para retener una entrada de un discurso oral en la memoria. En palabras de Griffiths (1990:56)

[a] normal speed of delivery requires a great deal of work in a very restricted time

¹⁶¹ Analizar la cadena sonora e identificar referentes en el discurso son tareas que tiene que realizar el oyente de L2 ante discursos orales. Norris, R. (1995) analiza el efecto de los diferentes modelos de acentuación y de reducción de formas (procesos de contracción, elisión, asimilación y reducción) La supresión formas tiene que ver la ausencia de elementos como sujetos, verbos auxiliares, verbos, artículos y pronombre cuando se consideran redundantes.

De los diferentes procedimientos que emplea el profesor para facilitar la tarea de comprensión (reducción de las formas, simplificación sintáctica, redundancia, etc.) la disminución de la velocidad es uno de los más frecuentes. Flowerdew y Miller (1992) señalan como, por lo general, se tiende a considerar que la rapidez del habla es la principal dificultad en la comprensión de lecciones por estudiantes. Esta idea se refleja, en el plano conversacional, en un habla más lenta cuando el oyente es un extranjero (*foreigner talk*). Pese a esto, no existen suficientes evidencias sobre el beneficio directo que puede aportar su modificación en el proceso de comprensión.

Se ha comprobado que una velocidad de habla muy rápida tiene claros efectos negativos en la comprensión pero del mismo modo que lo hace una velocidad demasiado lenta. Del mismo modo, los beneficios varían en función de la competencia de los oyentes; un ritmo lento tiene unos efectos más positivos en estudiantes de nivel inicial pero no de nivel intermedio o avanzado (Griffiths, 1992)¹⁶².

La velocidad de habla puede ser también, una variable subjetiva en la medida en la que dependerá de la percepción del propio oyente.

in order to better understand how speech rate is related to listening comprehension, researchers should consider students as unique individuals, who operate with different perceptions and internal references (Zhao, 1997: 62)

En este sentido, Touroza (1994) señala cómo, en algunos casos, los oyentes podrán percibir el habla como rápida cuando se encuentren con conceptos desconocidos en el discurso entre los que puede estar el acento del profesor (Anderson-Hsieh y Koehler, 1988), la claridad en la articulación (Dahl, 1981) incluso la edad o el sexo (Rilding y Vincent, 1980)¹⁶³.

La velocidad del habla puede *compensarse* con procedimientos diversos por parte del profesor tendentes a captar la atención o a aumentar la comprensión (Khuwaileh, 1999).

¹⁶² Hayati, A. (2010) llega a una conclusión similar al plantear que el habla natural puede tener unos efectos similares (en algunos casos superiores) que una velocidad lenta. Su estudio se realiza con los estudiantes de nivel intermedio)

¹⁶³ Dahl (1981) realiza una investigación en la que expone a diferentes sujetos (nativos y no nativos) a un texto oral. Ambos grupos concluyen que los mensajes que mejor se entendieron fueron los que se produjeron a una velocidad más lenta sin embargo, no hubo variación en la velocidad de las exposiciones. Dahl interpreta que es la concisión de las informaciones y la claridad de la articulación los elementos que contribuyen a esa percepción de los estudiantes. Por su parte Rilding y Vincent (1980) estudian grupos de niños de edades comprendidas entre los 7 y 15 años. Algunas de las conclusiones a las que llegan son que las niñas tienen una mayor capacidad para recordar informaciones separadas, las niñas se ven más afectadas por la velocidad del habla a partir de los 15 años y todo los sujetos, a partir de los 12 años, parecen experimentar un cambio en las estrategias de análisis utilizadas a partir

Tauroza y Allison (1990) proponen que, para el inglés británico, un ritmo de habla normal se sitúa entre las 130- 220 palabras por minuto¹⁶⁴. Griffiths (1992) también sitúa en valores similares la velocidad de habla: ritmo lento (127 ppm), ritmo intermedio (188 ppm), por encima de estos valores se considera un ritmo rápido.

CDRO. 8. VELOCIDAD DE HABLA EN DIFERENTES DISCURSOS

Velocidad de habla en palabras por minuto				
	Radio	Lecciones	Entrevistas	conversaciones
Habla rápida	190	185	250	260
Moderadamente rápida	170-190	160-185	210-250	230-260
intermedia	150-170	125-160	160-210	190-230
Moderadamente lenta	130-150	100-125	120-160	160-190
Más lenta de lo normal	130	100	120	160

Tauroza y Allison (1990:102)

Un dato muy importante de este estudio es el de la relación que encuentran entre el ritmo de habla y la preparación de las lecciones, parece que las lecciones que se han preparado previamente se realizan a un ritmo más lento.

4.8.3. Densidad Léxica

Directamente relacionado con la velocidad de habla se encuentra el concepto de densidad léxica introducido para señalar las características de los textos escritos Halliday (1985) diferencia entre entradas léxicas y gramaticales por lo que se refiere a densidad léxica como la relación que existe en un texto entre palabras léxicas y el número total de palabras, o, también, el número de palabras léxicas por cláusula. Los primeros trabajos sobre densidad léxica se dirigieron a comparar la lengua oral y lengua escrita:

The spoken language is, in fact, no less structured and highly organised than the written. It could not be otherwise, since both are manifestations of the same system. (...) Speech and writing are two rather different ways of representing our experience. The basis of the distinction is this. Written language represents phenomena as products. Spoken language represents phenomena as processes. Each code represents reality as being like itself. A piece of writing is an object; so what is represented by written language is also given the form of an object. (...) But when you talk, you are doing; so when you represent by talking you say that something

¹⁶⁴ En su estudio analizan 22 clases y plantean que la tasa media de velocidad de habla en las lecciones es de 125 a 160 palabras por minuto. Señalan cómo el 33% del habla se realiza a una velocidad de unas 130 palabras por minuto, pero que a una velocidad de unas 185 ppm el grado de reconocimiento es mayor que a una velocidad normal.

happened or something was done. (...) To refer to an object takes a noun; but to say that something is happening takes more than a verb —it takes a clause. The immediate reason for this lies in the grammar: verbs do not occur by themselves.

(Halliday, 1985: 79-82)

La mayoría de los estudios sobre densidad léxica toman como punto de partida el realizado por Ure (1971) en el que se comparan distintos tipos de textos orales y escritos identificando en estos últimos una densidad léxica del 40%.

Stubbs (1986) considera que la densidad léxica no es una cuestión de textos sino de géneros; es decir, sirve para distinguir entre géneros orales y géneros escritos. Dividiendo el número de palabras léxicas entre el número total de palabras consigue unas medidas de densidades del 34 al 58% para los textos hablados y del 40 al 65% para los escritos.

Plantea que en las producciones que no existe retroalimentación e interactividad se da una mayor densidad léxica. Halliday (1989) establece una distinción entre el grado de (in)formalidad de los textos, indicando que los textos más informales (conversaciones orales) tendrán una menor densidad que los formales (textos científicos).

La densidad léxica interesa en los procesos de comprensión de lecciones porque se entiende que a mayor densidad el esfuerzo de procesamiento del oyente aumente. La idea que subyace es doble, por una parte que las entradas léxicas presentan mayor carga semántica que hay que identificar accediendo a sus significados. Por otra, se considera la complejidad léxica como un indicador de contenidos proposicionales que actúan directamente en la comprensión de los textos. Sin embargo, Nesi (2001) advierte que un texto léxicamente denso no tiene por qué incluir muchas informaciones nuevas ya que la densidad léxica no contempla el grado de redundancia de los textos. Es probable que textos con un alto porcentaje de palabras léxicas tengan un gran contenido de baja información si las proposiciones se repiten una y otra vez. Para esta investigadora parece existir también una relación entre la densidad léxica y el ritmo de habla según la cual los textos más rápidos son menos densos que los lentos. Pero del mismo modo encuentra una relación entre la densidad léxica y las expectativas del profesor, de forma que, cuando los profesores piensan que los estudiantes tomarán notas, producen textos menos densos que cuando no.

4.8.4. Modificación del habla del profesor

El profesor utiliza una amplia variedad de recursos para modificar su discurso adap-

tándolo a las características de los estudiantes no nativos y a la situación. Algunos de estos recursos son comunes a los que se utilizan en el habla para extranjeros (Hatch, 1983: 183-184).

CDRO. 9. CARACTERÍSTICAS Y BENEFICIOS DEL HABLA PARA EXTRANJEROS

Características	Beneficios
Claridad articulatoria: Menor vocales reducidas y contracciones Vocabulario de alta frecuencia, menor argot y expresiones idiomáticas Menor uso de pronombre de todos los tipos Sintaxis proposicional simple Tópicos dislocados a la izquierda Repetición y reintroducción	Los estudiantes reciben las palabras en su formas plenas Para los estudiantes es más fácil conocer y reconocer los temas Los referentes deben ser claras Mayor facilidad de procesamiento y análisis Debe ser más fácil la identificación de tópicos Más facilidad de procesamiento (<i>oportunidades</i>) y las relaciones sintácticas entre las formas pueden ser más fácil

Larsen-Freeman y Long (1991: 118-119) identifican las siguientes características generales del habla para NNs.:

Fonología: Menor velocidad de producción Más uso de acentos y pausas Articulación más cuidada Mayor extensión tonal/ entonación exagerada Más uso de formas plenas/eliminación de contracciones
Morfología y sintaxis Más expresiones bien formadas/ menor falta de fluidez Expresiones más cortas/ menos palabras por expresión Expresiones menos complejas (menos cláusulas adjetivas, adverbiales, nominales, relativas)* Más regularidad/ uso del orden normal de palabras Más relaciones que revelan relaciones gramaticales Más verbos marcados en presente Más preguntas Más preguntas de sí-no
Semántica Más marcas que revelan relaciones semánticas Menor proporción de vocablo-palabra Menos expresiones idiomáticas Mayor promedio de frecuencia léxica de nombres y verbos Mayor proporción de cópulas que de verbos plenos Uso marcado de elementos léxicos Menos formas opacas

Otros recursos son propios del contexto educativo en el que se desarrollan las lecciones; en este caso, el contexto de educación obligatoria. En este sentido, las lecciones en L2 comparten gran número de elementos de las que se producen en lengua mater-

na entre ellos, las repeticiones¹⁶⁵. De las diferentes formas de repeticiones que se producen en el discurso oral, la reintroducción del tema es una de las más usadas como forma de mantener activos y recuperar los referentes. La reintroducción de tópicos se realiza mediante diferentes procedimientos:

- Nombres simples (reiteración de temas)
- Sinónimos
- Repetición de nombres
- Topicalizaciones mediante preguntas retóricas
- Cláusulas si- (no condicionales)

Las repeticiones, en sus diferentes formas (aposición, paralelismo, parafraseo, etc.), suelen ser muy habituales en el lenguaje académico incluso en L2. Su uso, sin embargo, no siempre se traduce en una mayor facilidad para la comprensión de las lecciones. El problema básico de este tipo de recursos es que necesitan procesarse en paralelo, esto es, al mismo tiempo que se produce su emisión, por lo que es complicado analizar los diferentes componentes que los integran. Chaudron, (1982: 175) indica:

The learner must at times parse syntactically complex paraphrase rearrangements and parallel structures before any precise meaning can be determined. With all three of the structures before any precise meaning can be determined. With all three of the structures in question here (apposition, parallelism, paraphrase), there is usually little explicit indication of the relationships between the first lexical item mentioned and the following word(s) or phrase(s) meant to elaborate its meaning. The learner must learn to recognize these structures as synonymous restatements, a difficult task given the wide variation in the realization of such structures.

Es algo similar a lo que ocurre con los sinónimos, como también señala Chaudron (1983: 448-449)

Synonyms are difficult to identify immediately and require that the reader or listener infer the intended antecedent. It should be noted here that the synonyms had all been mentioned previously in the lectures, so that this is not simply an effect of the novelty of the vocabulary in question.

En este sentido, se ha comprobado que la repetición de nombres plenos tiene un efecto mucho mayor en el recuerdo que la utilización de sinónimos pues estos requieren la

¹⁶⁵ Giménez (2000) estudia el efecto de las repeticiones en clases sociales destacando su papel como recurso pedagógico y didáctico.

identificación del antecedente que, en el caso del discurso oral, no tienen por qué permanecer activos en la memoria del oyente¹⁶⁶. Del mismo modo, la repetición y la reintroducción de tópicos son dos recursos potentes para facilitar la comprensión de lecciones. Ahora bien, como se ha señalado en el caso de la velocidad, la simplificación del habla puede tener efectos diferentes según el nivel de competencia en la L2 de los estudiantes (Chaudron, 1983).

Pese a todo, los estudios que se han venido realizando sobre la actuación concreta de los profesores ponen de manifiesto que ellos por sí mismos no siempre modifican su discurso de acuerdo a la competencia de los estudiantes. A esta conclusión llegan Griffiths y Beretta (1991) al comparar la actuación de grupos de estudiantes Ns y NNs y también Owen (1996) que compara las lecciones a estudiantes extranjeros con diferente nivel de competencia en la L2¹⁶⁷.

4.8.5. Marcas discursivas

Desde la teoría de la pertinencia (Sperber y Wilson, 1994)¹⁶⁸, cuando producimos un discurso, no buscamos que sea coherente o que esté más o menos cohesionado, el objetivo es producir un texto que permita realizar inferencias al oyente. Transmitimos información que consideramos *pertinente* y buscamos que el interlocutor la descodifique con la ayuda de recursos contextuales. Para conseguir este propósito, se recurre, entre otros, a los marcadores del discurso.

Desde este planteamiento interactivista, los marcadores son algo más que señales lingüísticas para convertirse en indicios de que el hablante proporciona sobre cómo interpretar el discurso por parte del oyente. En esta misma dirección, Cortés y Camacho (2005: 28-29) indican que:

Es lícito hablar de conexión, pero de conexión o desconexión entre hablantes que realizan en sus cerebros también conexiones mentales entre informaciones de esquemas determinados cultural o históricamente. Así pues, los ensamblajes se pro-

¹⁶⁶ Haviland y Clark, 1974 realizan un experimento de comprensión lectora en el que los sujetos tienen que identificar unas frases a partir de otras que sirven como antecedentes (deben presionar un botón cuando creen identificar la frase destino a partir de la frase que sirve como referente). Los resultados demostraron que los sujetos identificaban mejor los referentes cuando se utilizaban sintagmas nominales definidos.

¹⁶⁷ En este estudio se analizan las pausas, el léxico, los interlocutores (el autor diferencia cuándo el profesor habla con estudiantes individuales o se dirige a todo el grupo de clase) y la velocidad de habla.

¹⁶⁸ Reducen los principios de Grace a uno sólo el de la pertinencia que aquí no será un categoría cultural sino un principio cognitivo que guía la interpretación.

ducen en tres ámbitos: a) entre unidades del discurso, b) entre individuos, y c) entre unidades cerebrales.

Los marcadores, independientemente de la forma que adopten (adjetivos, verbos, oraciones) se encuentran asociados a actos pragmáticos y a movimientos que evitan la sobrecarga de procesamiento. En este sentido, indican cómo se estructura el discurso (concepción psicolingüística) o la disposición de los hablantes (postura cognitiva). Se pueden entender también como recursos para facilitar la relación entre lo dicho y el contexto (Portolés, 2001), asumiendo que en el lenguaje oral se *dirá* menos que en el lenguaje escrito¹⁶⁹.

Una definición que puede resultar útil para el propósito de esta investigación es la que propone Portolés (2001: 25-26):

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Pero sería equívoco entenderlos únicamente como unidades de procesamiento, sin contenido semántico.

El concepto de marcador del discurso no es un concepto de fundamento gramatical, sino semántico- pragmático. Se basa en el tipo de significado de ciertas unidades lingüísticas¹⁷⁰.

Portolés (2001:74)

El estudio de las marcas del discurso en las lecciones en L2 intenta determinar el modo en el que estos recursos pueden influir en el recuerdo y comprensión de las lecciones. Chaudron y Richards (1986) abren esta línea de investigación con un estudio en el que distinguen entre macro y micromarcas, en función de las indicaciones que establecen con proposiciones discursivas (las primeras) o con unidades más pequeñas del discurso con un efecto de comprensión local. Estos investigadores plantean que las macromarcas ayudan al procesamiento de las lecciones, pues sirven para establecer e

¹⁶⁹ “Los hablantes gozan de la entonación como parte de lo lingüísticamente codificado, pero además, se ven, se oyen y suelen compartir numerosas suposiciones comunes, por lo que el contexto es infinitamente más rico que en la lectura. Por consiguiente.... Se podrá disminuir lo dicho, ya que el contexto suplirá esta carencia” (Portolés, 2001:126-127)

¹⁷⁰ Para este lingüista existen tres clases gramaticales de palabras que se adaptan a este criterio semántico: las conjunciones coordinantes, los adverbios y las interjecciones.

identificar las relaciones macroproposicionales. Flowerdew y Tauroza (1995) cuestionan este estudio argumentado que se realiza con un material no auténtico sino manipulado (textos muy breves) ya que, elaborar textos orales con recursos escritos puede resultar artificial y redundante. Replicando el estudio de Chaudron y Richards llegan a conclusiones totalmente diferentes, al plantear que son las micromarcas las que contribuyen más directamente a la comprensión y el recuerdo de lecciones. Dunkel y Davis (1994:68) también obtienen resultados diferentes aunque como ellos mismos afirman:

This difference in results suggests the need for continued research using a variety of texts, learners, methods and metrics to measure comprehension and retention of spoken academic discourse.

En un estudio posterior, Jung (2003) encuentra que las marcas ayudan a recordar unidades de mayor índice informativo y que, en general, resulta más beneficioso utilizarlas que no.

Las marcas se distribuyen en el texto de acuerdo a principios tanto lingüísticos como cognitivos (informativos) y, en el caso aquí analizado, didácticos. Chaudron (1983) indica cómo, por ejemplo, las pausas aumentan en frecuencia y longitud cuando el profesor cree dirigirse a una audiencia con un nivel de competencia bajo. El objetivo de este comportamiento parece corresponderse con un intento del profesor por proporcionar mayores oportunidades para el procesamiento de contenidos proposicionales del texto. En este sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto las dificultades que encuentran los estudiantes extranjeros en la identificación de las marcas discursivas y como ese hecho puede repercutir directamente en la comprensión (Yuan, 1982 –citado en Chaudron y Richards, 1986–; Chiang y Dunkel, 1992¹⁷¹).

Han sido numerosos los intentos de clasificación de las marcas del discurso aunque, en el campo de las L2, se ha seguido la distinción propuesta por Chaudron y Richards (1986:127) entre micro y macro marcas¹⁷². Las primeras se distribuyen de acuerdo a

¹⁷¹ Estudian la comprensión de lecciones por 388 estudiantes chinos de nivel de inglés bajo e intermedio nivel. Concluyen que la mayor o menos facilidad para la comprensión puede deberse a factores tanto lingüísticos- cognitivo como a académicos y culturales. Pero en su estudio detectan una baja habilidad de los estudiantes para identificar marcas discursivas así como la estructura textual.

¹⁷² En nuestro país, Morell (2001) siguiendo esta clasificación, distingue las marcas según el grado de interactividad que se establece entre los hablantes. Una descripción más detallada de todos estos estudios se puede encontrar en Bellés- Fortuño, B (2006).

cinco categorías semánticas: de segmentación, de relaciones temporales, causales, de contraste y énfasis.

Mirco marcas

Segmentación	temporal	causal	Contraste	énfasis
Bien Ok Ahora Y De acuerdo	En este momento Y Después de eventualmente	Así A continua- ción Entonces, así porque	Tanto pero Sólo de otra parte	De acuerdo Puedes mirar Mira Actualmente Obviamente Como cono- ces(éis) En efecto Naturalmente

Macro marcas

<i>De lo que voy a hablar hoy es algo de lo que probablemente ya conocéis Vamos a ver que para empezar así fue como Quiere esto decir que aquí fue un gran problema otra interesante la cosa es ahora donde estamos se puede imaginar lo que pasó después es realmente muy interesante que nuestra historia no termina ahí</i>	<i>Lo que habrá que hacer entonces Es por eso por lo que el problema aquí que estabas lo siguiente fue uno de los problemas se lo que hemos llegado a estas alturas es que usted probablemente sabe que como usted puede haber oído esta es la forma en que se produjo de esta manera este no es el final de la historia y eso es todo lo que voy a hablar hoy</i>
--	---

DeCarrico y Nattinger (1988) analizan el estilo de lección conversacional, según la clasificación de Dudley-Evans y Johns) y dividen las macro marcas en ocho categorías funcionales: marcas de tópico, indicadores de tema, de sumario, ejemplificadores, relatores, evaluadoras, cualificadoras y marcas de digresión. Por su parte, Yorkey (1982) se centra en la función de comprensión y reconocimiento de varios marcadores distinguiendo entre: introducción de ideas, desarrollo de ideas, contraste, resultado de ideas, transición de ideas, cronología, énfasis y sumario.

Una clasificación operativa y específica del español es la que proponen (Zorraquino y Portolés (1999:4081)¹⁷³

¹⁷³ Cortes y Camacho (2005) recogen diferentes clasificaciones de marcadores discursivos así como una exhaustiva

Estructuradores de la información

- Comentadores: *pues, bien, pues bien, así las cosas*
- Ordenadores: *en primer lugar, en segundo lugar.... Por inaparte...*
- Disgresores: *por cierto, a todo esto, a propósito...*

Conectores

- Aditivos: *además, encima, aparte, incluso...*
- Consecutivos: *por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues...*
- Contrargumentativos: *en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante*

Reformuladores:

- Explicativos: *o sea, es decir, esto es, en otras palabras...*
- De rectificación: *mejor dicho, más bien.*
- De distanciamiento: *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos.*
- Recapitulativos: *en suma, en conclusión, en definitiva, al fin y al cabo...*

Operadores argumentativos

- De refuerzo argumentativo: *en realidad, de hecho, claro, desde luego*
- De concreción: *por ejemplo, en concreto*

Marcadores conversacionales

- De modalidad epistémica: *claro, desde luego, por lo visto*
- De modalidad deóntica: *bueno, bien, vale*
- Enfocadores de alteralidad: *hombre, mira, oye.*
- Metadiscursivos conversacionales: *bueno, eh*

relación de los términos que se han empleado en la lingüística para referirse a ellos (pp. 236-255).

Capítulo III. Marco Metodológico

1. Diseño de la investigación

De la revisión de los estudios presentados en los capítulos anteriores surge la idea que orienta esta investigación y que se formula en la siguiente hipótesis general:

El discurso expositivo del profesor en niveles de educación primaria y secundaria presenta unas características formales propias y se aplica con pocas variaciones, con independencia de los destinatarios y su nivel de competencia lingüística.

1.1. Hipótesis del trabajo

Todo el planteamiento anterior dio lugar a una serie de preguntas que han orientado el conjunto de decisiones metodológicas que se han adoptado en esta investigación. Las preguntas que se formularon fueron:

¿En qué medida el discurso expositivo que se genera en los niveles de Educación Primaria y Secundaria es similar al que se produce en otros niveles educativos? ¿Qué componentes discursivos se utilizan específicamente en estos ámbitos educativos? ¿Se puede entender como un modelo textual claramente diferenciado de otros textos discursivos?

El DEP, cuando se dirige a estudiantes extranjeros, ¿sigue los patrones discursivos

del habla para extranjeros en español (HEE)¹⁷⁴ o incorpora rasgos comunes a los que se emplean en estos niveles educativos? ¿En qué medida adapta el profesor su discurso, cuando transmite contenidos curriculares al nivel de competencia comunicativa de los mismos? Al dirigirse a estudiantes no nativos, ¿qué resulta más importante, la situación de L2 o la de transmitir contenidos en el contexto escolar?

Para desarrollar esta idea se formularon dos hipótesis específicas:

1. El DEP en L1 en Educación Primaria y Secundaria presenta rasgos discursivos suficientes como para caracterizarlo como una modalidad discursiva específica dentro del discurso oral.
2. El DEP para estudiantes no nativos (de L2) es muy similar al que se produce en L1 en los mismos contextos educativos.

Para confirmar estas hipótesis se diseñó una investigación en dos fases claramente diferenciadas:

- Una de carácter descriptivo que nos ha permitido estudiar el modo en el que los diferentes componentes discursivos que intervienen en el DEP se realizan en las producciones orales de los profesores participantes.
- Una de carácter experimental en la que se ha analizado la adecuación a la audiencia a partir del estudio de la producción oral de profesores actuando con estudiantes no nativos. Los datos se contrastaron con la actuación de profesores con estudiantes nativos.

1.2. Marco teórico

El Discurso Expositivo se inscribe en el conjunto de actuaciones que conforman el Discurso Didáctico del Profesor (DDP), es decir, las actividades diarias de instrucción que realiza el profesor en el medio escolar.

Ambos son tipos discursivos distintos de cualquier otro, en la medida en que se dan en un contexto preciso como es el de las instituciones educativas. Este contexto determi-

¹⁷⁴ Aunque todavía no existen suficientes estudios sobre las modificaciones del habla en español en las interacciones nativos– no nativos, parecería lógico que este tipo de habla siguiese las mismas adaptaciones que las que se producen en otras lenguas. Ferguson (1975) describe la *agramaticalidad* como uno de los componentes básicos de este habla y que se concreta en tres procesos principales: la omisión, la expansión y la sustitución/ refundición. Para el resto de características de este habla, véase Larsen,–Freeman y Long (1994)

na aspectos como la orientación y la finalidad del discurso, o incluso, el papel de los participantes. De ahí que se puedan considerar como diálogos institucionalizados (Drew y Sorjonen, 2000) caracterizados, entre otros, por la relación asimétrica de los participantes.

La mayor parte de las investigaciones que se han realizado en este campo, se ha orientado a analizar el DDP en su vertiente interactiva. Es decir, se ha intentado determinar cómo el profesor ayuda a construir y transmitir conocimientos por medio del diálogo y la interacción directa con los alumnos (Sinclair y Colthard, 1975; Titone, 1986). Por otra parte, el DDP ha sido estudiado también en relación con las desigualdades educativas que se producen en la escuela (Cazden, 1991; Stubbs, 1988).

Aún reconociendo la importancia de estas aportaciones, es necesario también conocer y describir aquellos momentos en los que la explicación de contenidos o, si se prefiere, la transmisión oral de informaciones, por parte del profesor, constituye la principal actividad comunicativa que se desarrolla en la clase.

Los trabajos teóricos, orientados al estudio del discurso expositivo del profesor, se han agrupado en lo que se conoce como claridad en las exposiciones. El objetivo de dichos estudios ha consistido en identificar recursos empleados por los docentes para dotar a sus explicaciones de claridad y coherencia (Sánchez *et al.* 1994). Así, entre los temas que se han estudiado, destacan:

CDRO. 10. INVESTIGACIONES SOBRE CLARIDAD EXPOSITIVA

Presentación de la información previa. Visión general del tema. Uso de los organizadores previos.	Rosenshine y Stevens (1986) Kennedy <i>et al.</i> (1978) Hartley y Davies (1976)
Organización de la información.	Book, <i>et al.</i> (1985) Hines <i>et al.</i> (1985) Smith (1985) Duffy, Roehler <i>et al.</i> (1985) Rosenshine y Stevens (1986)
Uso de señalizaciones como marcadores de transición de unos contenidos a otros.	Gage y Berliner (1988) Murray (1983)
Enfatizar los puntos principales de una explicación.	Meyer (1984)
Establecer pausas a lo largo de la explicación.	Kiewra (1985)
Revisar la información presentada.	Armento (1979) Gage y Berliner (1988)

1.3. Metodología de la investigación

Esta investigación sigue un modelo de Análisis del Discurso (AD) cuyo objetivo consiste en describir las producciones comunicativas (orales o escritas) de la vida real, a fin de poder entender cómo se organizan y recuperan las distintas informaciones que se transmiten. En este modelo el texto se entiende como un registro verbal de actos comunicativos (Brown y Yule, 1993) en el que el contexto y la situación social desempeñan un papel determinante. Al mismo tiempo, y pese al alto componente de subjetividad y sobreanálisis que siempre acompaña a la interpretación de los datos, se entiende que todo el proceso de análisis textual debe tener una finalidad extralingüística que contemple acciones de cambio y transformación social.

Las producciones lingüísticas que en este trabajo se analizarán proceden de emisiones orales en las que, uno o varios interlocutores construyen enunciados comunicativos orientados a la transmisión de informaciones precisas. La combinación de enunciados, entendidos como sucesión de frases entre dos blancos semánticos (Íñiguez, 1996), y los componentes contextuales de las emisiones darán lugar a que el texto se pueda caracterizar como un evento comunicativo completo.

El texto se actualiza en el discurso que adoptará distintas formas para dar respuesta a las necesidades comunicativas de los participantes¹⁷⁵. También, las diferencias formales entre distintos tipos de discurso dependerán de los participantes que intervienen en su construcción y gestión. Así, en el caso del Discurso Expositivo (DE) es su carácter de evento monogestionado el que le confiere unos rasgos distintivos específicos. Ahora bien, como todo acto comunicativo, es en esencia interactivo; es decir, lo dicho dependerá de la “respuesta” de los interlocutores y de la evaluación que el hablante haga de ella.

Por otra parte, para caracterizar adecuadamente este tipo de discurso es preciso conocer su estructura y organización interna, lo que obliga a tener en cuenta aspectos como:

- El género y la secuencia textual que reproduce.
- El modo en que se consigue la coherencia y la cohesión textual.

¹⁷⁵ Utilizamos texto en un sentido *abstracto* al entender que el discurso es la actualización del texto.

- Los procesos de comprensión y producción textual.

Es precisamente este último aspecto el que nos introduce en una dimensión más cognitiva en el AD. Para ello habrá que tener en cuenta cómo hablante y oyente construyen, procesan y recuperan las distintas informaciones que aparecen en los textos. Cómo utilizan los conocimientos del mundo, los esquemas de conocimiento y procedimientos cognitivos diversos para responder a sus necesidades comunicativas.

Todo lo anterior nos permite acercarnos al texto como un constructo macroestructural en el que existe una organización jerárquica y compleja de las diferentes proposiciones que en él aparecen. Precisamente, la tarea del receptor para la comprensión textual consistirá en reconstruir todo el esquema expositivo, desde la identificación de las proposiciones más simples a las más complejas, así como la relación que puedan mantener entre sí.

No obstante, el hablante activará múltiples recursos discursivos orientados a facilitar el procesamiento por parte del oyente. Para esto, actuará sobre la gestión retórica del discurso, sobre la gestión referencial, la del foco y la del tema.

Ahora bien, todo lo anterior es común a cualquier tipo de discurso, por lo que, si queremos estudiar el Discurso Expositivo del Profesor (DEP), necesitamos conocer también el contexto y las circunstancias concretas en las que se va a realizar.

Por todo lo anterior y la para la comprobación de la primera de las hipótesis planteadas, se contemplan las siguientes categorías de análisis:

1. Tipología de discursos expositivos en el contexto escolar.
 - Tipo de contenidos
 - Actividad didáctica
 - Novedad
 - Utilización del libro de texto
 - Discurso y control
2. Estructura del Discurso Expositivo
 - La introducción
 - El desarrollo
 - Reiteraciones
 - Reiteraciones textuales
 - Reiteraciones de insistencia
 - Reiteraciones reformulativas

-
- Contrastes
 - Aclaraciones
 - Ejemplos
 - Resúmenes
 - Descripciones
 - La conclusión
3. Gestión de la información en el discurso expositivo
- Gestión retórica
 - Gestión referencial
 - Gestión del foco
 - Gestión del tema

Mediante estas categorías se podrá obtener una imagen precisa del DEP en cuanto a género discursivo y su “estabilidad estructural”. No obstante, como la segunda de las hipótesis establece la preeminencia de esta modalidad discursiva por encima de variantes temáticas y contextuales, será preciso definir categorías de análisis diferentes. El análisis del discurso en L2, que aquí se desarrolla, se centra en analizar los procesos de transmisión de informaciones y de adaptación a una audiencia de estudiantes no nativos. En este sentido, se plantean como categorías de análisis las siguientes:

1. Densidad Léxica
2. Repeticiones
3. Velocidad de habla
4. Marcas discursivas¹⁷⁶

Se trata de categorías que corresponden a actuaciones comunicativas observables cuando el hablante nativo se dirige a extranjeros y adapta su discurso al nivel de competencia de los mismos. Por ser actuaciones comunes en el HEE podría esperarse que estuviesen presentes también en el discurso en L2, sin embargo, para poder observarlas es necesario contar con producciones con un cierto grado de *homogeneidad*. A tal fin, se consideró necesario eliminar una de las variables que más podían condicionar el desarrollo de los discursos como es la familiarización con el tema tratado. En consecuencia, se optó por utilizar un texto base único que pudiesen reelaborar los profesores. Los resultados se contrastaron con las actuaciones reales obtenidas en clases ordinarias, como forma de estudiar en qué medida el profesor adapta su discurso.

¹⁷⁶ Categorías de análisis presentadas en el capítulo anterior.

so al nivel de competencia en L2 de los estudiantes.

Por la naturaleza del tema tratado, la investigación se desarrolló en dos fases bien diferenciadas. La primera, se centró en el estudio del DEP en cursos de Educación Secundaria Obligatoria para estudiantes nativos. La segunda, consistió en un estudio controlado que reprodujo, en parte, las condiciones contempladas por Chaudron y Richards (1986) para el estudio de las marcas discursivas¹⁷⁷ (anexo, 2).

1.3.1. Fase primera

El análisis del DEP se realizó sobre una muestra de seis explicaciones reales tomadas de profesores de Secundaria en 3 centros educativos de las zonas sur y este de la Comunidad de Madrid (anexo, 1).

Las clases grabadas corresponderán a cuatro áreas curriculares básicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se trata de sesiones reales de lecciones (no preparadas específicamente para la grabación) y registradas únicamente en audio¹⁷⁸.

Las lecciones se impartieron en grupos de estudiantes nativos, es decir, con español como lengua materna. Se intentó así eliminar las posibles adaptaciones a estudiantes con español como L2 y recoger un discurso lo más homogéneo posible en cuanto a destinatarios.

Los profesores participantes son expertos tanto en experiencia docente (mínimo de diez años), como en la materia impartida (cuatro cursos continuados en la misma área). Con esta decisión se buscó eliminar las variables habilidad docente entre profesores expertos- principiantes (Sánchez *et al.* 1994), y dominio del área trabajada. Para reducir la variable edad de los estudiantes, se grabó también una clase de Ciencias Sociales en Educación Permanente de Adultos.

¹⁷⁷ En el experimento elaborado por Chaudron y Richards se proporcionan cuatro versiones del mismo texto:

- texto base sin ninguna marca discursiva de organización o de relación de sentencias
- micro versión marcas de bajo nivel de aspectos textuales y de relaciones entre sentencias
- macro versión con señales de relaciones entre las proposiciones de la lección
- micro macro versión con una combinación de lo anterior.

¹⁷⁸ La mayor parte de los investigadores en educación reconocen que la presencia en el aula de observadores externos o de medios técnicos sofisticados, influye negativamente en el desarrollo de las sesiones (Cazden, 1990; Mercado, 1996). Tanto el profesor como los estudiantes pierden naturalidad y se sienten condicionados por una posible evaluación posterior.

Las clases se grabaron en su totalidad aunque, para los fines de este estudio, sólo se transcribirán las secuencias correspondientes a las explicaciones del profesor. Es decir, se eliminaron aquellos pasajes en los que el profesor resuelve dudas, transmite instrucciones sobre actividades de centro, etc. que no tienen que ver con el tema de la lección en sí. No se suprimieron los momentos interactivos en los que profesor y estudiantes intercambian informaciones acerca de los contenidos tratados o sobre comportamiento durante la clase, llamadas de atención, etc.

CDRO. 11. DATOS SOBRE PROFESORES PARTICIPANTES Y EXPERIENCIA DOCENTE

	Clase	Experiencia docente	Número de alumnos	Experiencia en el área
Profesora 1	Ciencias Sociales	18 años	35	10 años
Profesora 2	Lengua	20 años	30	7 años
Profesora 3	Ciencias Sociales	20 años	30	10 años
Profesor 4	Matemáticas	35 años	35	17 años
Profesora 5	Ciencias naturales	30 años	30	15 años
Profesora 6* (EPA)	Ciencias Sociales	32 años	40	20 años

1.3.2. Fase segunda

Consistió en un estudio experimental realizado en dos centros educativos de la zona sur de Madrid con cuatro grupos de estudiantes de español como L2. Los alumnos participantes eran mayores de 16 años como forma de intentar disminuir la variable edad en el estudio. También, todos ellos estaban participando en un programa específico de español como L2 y contaban con una competencia en la lengua correspondiente a un nivel A2-B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los cuatro profesores participantes impartieron una lección preparada sobre las fiestas en España y los nombres de lugares y servicios de las ciudades. Se les proporcionó un texto base (anexo 2) organizado de acuerdo a criterios en el que se destacaron las diferentes proposiciones y sin marcadores textuales. Los criterios para elaborar los textos fueron:

- La familiaridad con el tema presentado (facilidad de activar conocimientos previos).
- La densidad informativa.
- El interés del tema.

d) La complejidad lingüística.

De los profesores participantes, sólo uno tenía experiencia en la enseñanza de español como L2; sin embargo, todos ellos contaban con una experiencia docente superior a los 15 años y ninguno había tenido contacto directo con los estudiantes a los que transmitieron las lecciones. Con estas medidas se buscó eliminar o reducir las siguientes variables:

- a) Habla para extranjeros: el hecho de que sólo uno de los profesores tuviese experiencia previa en la enseñanza de español como L2 podía facilitar una observación más detallada de los recursos específicos del HEE.
- b) Adaptación al nivel comunicativo de los estudiantes: al no conocer directamente a los estudiantes se podía contar con unas producciones más homogéneas en cuanto a recursos discursivos.
- c) Experiencia docente: El contar con una experiencia docente superior a quince años garantizaba un *estilo discursivo* más común y uniforme.

A los profesores participantes se les pidió que ayudasen a validar una prueba de comprensión oral que había sido elaborada para medir el nivel de comprensión de estudiantes extranjeros. Se les informó de que los grupos de estudiantes con los que iban a trabajar poseían un nivel *bueno* de comprensión en español y que podían seguir sus explicaciones. La información tan imprecisa acerca de la competencia comunicativa real de los estudiantes buscaba identificar *movimientos discursivos* de acercamiento al grupo y el uso de estrategias generales del habla para extranjeros.

CDRO. 12. DATOS SOBRE PROFESORES PARTICIPANTES Y SESIONES ANALIZADAS

	área docente	Experiencia docente	Número de estudiantes	Procedencia
Profesora 1	Lengua (1 año en el programa de español L2)	17 años	7 estudiantes	Marruecos Senegal Rumanía China Camerún Nigeria Paquistán Ucrania Rusia
Profesora 2	Lengua	20 años	12 estudiantes	
Profesora 3	Matemáticas	15 años	8 estudiantes	
Profesora 4	Sociales	18 años	15 estudiantes	

Las clases se transcribieron (anexo 3) en su totalidad aunque, para el estudio de la densidad y variedad léxica se analizó una muestra de 500 palabras también de las

transcripciones de L1 (anexo 4).

1.4. Limitaciones del estudio

Este estudio sobre el DEP supone una aproximación parcial a la descripción de esta modalidad discursiva tanto en la vertiente de L1 como en la de L2. Las limitaciones de este trabajo se plantean con relación a los siguientes aspectos:

a) Número de profesores analizados

Si bien se presentan grabaciones de diez profesores, hay que tener en cuenta que, para una descripción más precisa de esta modalidad discursiva, habría que contar con un número mayor de informantes para cada una de las áreas estudiadas. Del mismo modo, habría que intentar que existiese un mayor equilibrio entre hombres y mujeres para evitar una descripción marcada por la variable género¹⁷⁹.

b) Número de clases y lecciones estudiadas

Pese a que existen grabaciones de las cuatro áreas más significativas del currículo escolar, en cuanto a transmisión de lecciones orales, habría que contar con varios ejemplos de cada una de ellas para poder analizar y comparar las diferentes variaciones discursivas en cuanto a:

Lecciones sobre procedimientos (matemáticas, análisis textual, elaboración de gráficas, etc.) en las que predominan los procesos interactivos y existen unos referentes contextuales directos.

Lecciones de contenido más expositivo (sociales, ciencias naturales), en las que los profesores despliegan una mayor variedad de recursos discursivos y en las que la intervención del profesor es más destacada. Lecciones en las que, por otra parte, los referentes contextuales no siempre están presentes.

Lecciones en L2 de profesores con experiencia en la enseñanza de español para analizar los recursos específicos que pueden emplearse desde la didáctica de idiomas.

c) Situaciones didácticas analizadas

¹⁷⁹ Pese a que en la profesión docente existe una mayor presencia de profesoras que de profesores.

Para describir los movimientos discursivos que se producen en el DEP, según se dirija a grupos de estudiantes nativos y no nativos, habría que intentar que los mismos profesores pudiesen dirigirse a ambos grupos de alumnos. Del mismo modo, habría que intentar analizar qué movimientos realiza el profesor cuando se dirige a estudiantes no nativos que forman parte de grupos ordinarios. La atención específica a este tipo de estudiantes cuando se imparten lecciones sería un tema interesante para analizar pero sin relación directa con el objetivo de describir el DEP.

d) Variables discursivas analizadas

La adecuación del discurso emitido para estudiantes no nativos se ha comparado con relación a los procesos de simplificación que caracterizan el HEE. Para conseguir datos más precisos habría que describir también lo que ocurre en el DEP para estudiantes nativos. De esta forma, se podría determinar, con mayor precisión, el grado de adecuación del profesor bien a la situación de alumnos extranjeros bien, a la de transmisión de contenidos instruccionales en el contexto escolar.

Capítulo IV. Análisis de los datos

1. El discurso expositivo en L1

El corpus de datos presentados está constituido por la grabación de seis clases distintas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las que otros tantos profesores realizan explicaciones sobre contenidos y procedimientos de diferentes áreas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias, geografía)

En cuanto a la duración de las sesiones, la mayoría fue inferior a cuarenta y cinco minutos, salvo L1/1 y L1/3, con una hora de duración cada una.

Las explicaciones¹⁸⁰ en contextos escolares difieren no sólo por los propios estilos de los docentes, sino también, y sobre todo, por la forma del discurso que generan. En estos niveles educativos, es infrecuente que la exposición de contenidos por parte del docente ocupe todo el tiempo de la lección. Lo normal es que las explicaciones se combinen con actividades didácticas que implican la participación directa de los estudiantes, bien mediante la lectura del libro de texto, o bien mediante la resolución de los procedimientos tratados (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, interpretación de gráficas...).

En una primera clasificación del DEP, podemos distinguir entre el que se dirige a presentar contenidos recogidos en textos escritos y el que los relaciona con procedimien-

¹⁸⁰ Referidas únicamente a conceptos y procedimientos curriculares.

tos de diferentes áreas.

- Explicaciones de lecturas. Una buena parte de las explicaciones del profesor en el aula se dirigen a preparar o aclarar lecturas del libro de texto del estudiante o de materiales complementarios. La explicación cumple así con un doble objetivo, aclarar los contenidos tratados y contribuir a un mayor desarrollo de la comprensión lectora. Este recurso es frecuente en áreas como Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias Naturales, en las que los textos escritos ocupan gran parte del libro de texto.

En este tipo de actuación se produce una secuencia discursiva en la que se alterna la lectura con la explicación, en un orden por lo general fijo, aunque también se dan casos en los que la explicación antecede a la lectura. De este modo, se podría considerar que la explicación se organiza a partir de informaciones ya presentadas y que el profesor considera necesario aclarar, resumir o remarcar. Es pues el material leído el que determina la orientación de la explicación pudiéndose prever, en cierta medida, los aspectos en los que previsiblemente incidirá el profesor.

- Explicaciones de procedimientos. En determinadas áreas y temas, las explicaciones suelen relacionarse con procedimientos curriculares concretos. Así, por ejemplo, en matemáticas, una parte importante del currículo se orienta al dominio de operaciones y expresiones algorítmicas. Lo mismo ocurre en lengua cuando los estudiantes tienen que practicar el análisis oracional. En estos casos, las explicaciones del profesor pueden resultar más “directas” en la medida en que los referentes sobre los que se trabaja están presentes en todo momento. La explicación de conceptos suele ser breve pues lo que interesa es aplicarlos en ejemplos concretos. De este modo, se produce una secuencia característica en la que, a la explicación, sigue una aplicación inmediata que abre un proceso de ejemplificaciones diversas.

Para identificar los diferentes discursos generados en estos niveles educativos, podemos utilizar las siguientes categorías:

- a. Tipo de contenidos:
 - La explicación se dirige a la presentación exclusiva de contenidos.
 - La explicación combina la presentación de contenidos y procedi-

mientos.

b. Actividad didáctica:

- La explicación es la única actividad que se desarrolla en la sesión de trabajo.
- La explicación es una actividad más.

c. Novedad:

- La explicación presenta por primera vez contenidos y procedimientos.
- La explicación es una actividad de repaso de sesiones anteriores.

d. Utilización del libro de texto:

- La explicación se realiza tras una lectura previa de informaciones del libro del alumno.
- La explicación se realiza sin contar con el libro de texto.

De acuerdo con estas categorías, las seis grabaciones realizadas se podrían clasificar como sigue:

CDRO.13. TEMAS, CONTENIDOS Y DINÁMICAS DE LAS LECCIONES EN L1

	OBJETIVOS		ACT. DIDÁCTICA		NOVEDAD		RECURSOS EMPLEADOS	
	Sólo Contenidos	Contenidos + procedimientos	Única Actividad	Más Actividades	Primera Vez	Actividad de Repaso	Con lectura	Sin Lectura
L1-1	✓		✓		✓		✓	
L1-2		✓		✓	✓			✓
L1-3	✓		✓		✓		✓	
L1-4		✓		✓		✓		✓
L1-5	✓			✓	✓			✓
L1-6	✓		✓		✓		✓	

1.1. Discurso y control

En los dos modelos de discurso referidos anteriormente existe un alto grado de interactividad entre el profesor y los alumnos lo que condiciona la amplitud de las explicaciones y los recursos que empleados. El profesor intenta constantemente evaluar el

nivel de comprensión y de implicación de los estudiantes con el tema tratado. Tanto en su discurso como en su comportamiento, esta preocupación se manifiesta en fórmulas y recursos comunicativos diversos. Cuando cree que parte de la explicación resulta difícil, no se ha percibido por distracciones o el clima de la clase no es el adecuado, puede recurrir a:

- Profundizar en los aspectos que considere más problemáticos con ejemplificaciones, apoyos gráficos o resúmenes más precisos.
- Presentar una breve recapitulación de lo tratado.
- Llamar la atención individual o grupalmente como forma de mantener el control sobre la clase.

En el primer caso, si se continúa sin obtener una respuesta positiva de los alumnos, el profesor puede entrar en una espiral explicativa sobre aspectos obvios o secundarios para la explicación (como ocurre en L1-6).

En ocasiones, las explicaciones complementarias del profesor se dirigen a dar respuesta a dudas planteadas por algún estudiante. En estos momentos el sentido de refuerzo general de dichas explicaciones puede perderse si el resto de los estudiantes no han oído la consulta o no están prestando atención. Es lo que ocurre en (1) con una intervención del profesor focalizada hacia el estudiante que le consulta y en un volumen de voz bajo que no puede ser percibido por el resto de estudiantes. Para que no se produzca una ruptura prolongada en el discurso, estas explicaciones suelen realizarse a un ritmo más rápido de lo normal¹⁸¹.

¹⁸¹ Símbolos utilizados en las transcripciones:

§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior a medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5 »)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(1) EST.– *Por qué, que por qué hay más/ grados/ en invierno (())*

PRF.– *Eso/ es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una temperatura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero había muy poquita diferencia/ entre el invierno y el verano, no había↑ ni una estación calurosa ni el invierno era frío↑ como estamos acostumbrados aquí,/ y nos resulta un poco difícil// ↓Nos resulta un poquito difícil// contemplar este clima/ pero, ¿por qué?↑ ↓Porque no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima./ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (LI-1. 108–117)*

En el segundo caso, la recapitulación puede resultar beneficiosa para el desarrollo general de la explicación pues supone un pequeño inciso en el que se vuelve a presentar la información tratada. Este tipo de recapitulaciones pueden marcarse expresamente con fórmulas de presentación de resúmenes o adoptar una forma interactiva como en (2)

(2) PRF.– *Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver// esos paréntesis. Fran↑ ¿por favor?// Fran, a ver↑. ¿DOOS POOR/ diez equis?*

EST.– *((quince)) equis más veinte (LI-4. 130–132)*

Aquí el profesor al percibir la distracción de un estudiante, decide implicarlo en la explicación previa haciendo que su intervención sirva, al mismo tiempo, de refuerzo general para el resto de la clase. Esta actuación puede resultar problemática pues supone una parada del proceso expositivo, al tiempo que se remarcan los distintos roles de los participantes.

Por lo general, las llamadas de atención suelen producirse en un tono de voz bajo en comparación con el resto de emisiones. De este modo se intenta no romper el clima de atención y colaboración establecido en momentos anteriores. En este sentido, es frecuente que aparezcan acompañadas con el mitigador *por favor* (3,4), lo que hace que

(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
° () °	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
(RISAS, TOSES, GRITOS)	
aaa	alargamientos silábicos.
nn	alargamientos consonánticos.

se puedan interpretar como peticiones corteses.

- (3) PRF.- *Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA ↑/ chiss// (°pero bueno Alberto, por favor!. °)*

EST.- *Es que es tonto, profe. (L1-1.42.45)*

- (4) EST.- *(LEE: En el Hemisferio Norte el desierto del Sahara (África) desierto de Arabia y una extensa zona del sureste de Asia y el desierto de () desiertos costeros de América del Norte. En el Hemisferio Sur, desiertos de Australia, África y América del Sur*

EST.- *(RISAS)*

PRF.- *(° Por favor ¿eh? °)*

EST.- *(RISAS)*

PRF.- *Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es (L1-1. 49-53)*

Con este tipo de expresiones, el profesor busca la colaboración e implicación de los estudiantes con él mismo o con la tarea que se desarrolla. Otro caso distinto es el de llamadas que sólo se pueden interpretar como órdenes (5) reforzadas con expresiones evaluativas: *¿vale?*, *¿queda claro?*...

- (5) *(°He dicho Estela°, ¿vale?/ (L1-2. 142)*

Por último, las llamadas de atención pueden adoptar un sentido de amenazas (6,7), tanto por la acción que refieren (*ya veremos, hablaré*) como por las indicaciones temporales que utilizan (*luego, después...*) y la personalización de las mismas.

- (6) *(°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh? °) Bien. (L1-2. 157-158)*

- (7) *(° ya veremos lo que ocurre Daniel luego, después ↓°) (L1-4. 39)*

A diferencia de este primer grupo, existen otras que se realizan en un tono de voz normal o incluso más alto (8,9) Con ellas se produce una ruptura temporal del orden expositivo en momentos en que el profesor considera necesario recomponer el clima de atención general de la clase. Estas llamadas suponen un reforzamiento de los roles escolares.

- (8) PRF.- *menos por más menos ¿vale?// ¿Qué tengo que hacer a continuación? Todos los términos en equis// LOS DEJO// Y PASO al primer miembro/ Estoy HARTA ↑ de estar diciendo ↓/ esa misma frase ((ESCRIBE))*

EST.- *(MURMULLOS)*

PRF.— A ver, ¿qué pasa aquí?

EST.— (()) (L1-4.33–38)

(9) ¡Que te estés quieto! ↑(2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos (L1-6.41)

Todos estos ejemplos reflejan esa metacomunicación de la que hablaba Stubbs (1987) y que es ampliamente identificable en el conjunto de grabaciones que se han analizado.

1.2. Estructura del Discurso Expositivo

En el corpus analizado se puede identificar una estructura simple sobre la que se organiza la mayor parte de las explicaciones. En todas es posible distinguir entre: presentación del tópico general (introducción), desarrollo del tópico y subtópicos (desarrollo) y conclusión. En estas tres partes nos encontraremos con recursos discursivos diversos como las ejemplificaciones, los resúmenes, los sumarios o las aclaraciones.

1.2.1. La introducción

Esta primera parte cumple con un doble objetivo, presentar el tópico general que se va a tratar, e intentar recuperar los conocimientos previos que se poseen sobre el tema.

El tópico general que se pretende trabajar suele mencionarse en el primer momento de la explicación:

(10) Bueno ↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento.(L1-5. 1–2)

En ocasiones, la formulación del tópico está cerca del lenguaje pedagógico específico del profesor y, en este sentido, evoca los objetivos de aprendizaje:

(11) Venga. Hoy vamos a explicar ↑/ los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien. (L1-2.1)

(12) salían ↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender/ a/ darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los (L1-2.5–6)

En estos tres primeros ejemplos, el tópico se acompaña con expresiones formadas por una perífrasis verbal con verbo de acción psicológica y un adverbio temporal. También, aparecen plurales superiores o inclusivos (la acción referida implica conjunta-

mente a profesor y alumnos) con los que el profesor pretende mostrar cierta solidaridad o acercamiento con la tarea que él mismo plantea.

El tópico general también puede presentarse mediante una secuencia interactiva dirigida a implicar a los estudiantes en la actividad:

(13) PRF.- *Tropical. Y por último nos queda ↑ ¿eh? en torno a los dos Trópicos ↑ ¿eh? a las dos partes, a las dos Hemisferios de la Tierra ↑ que es el Trópico de Cáncer ↑ y el Trópico de Capricornio ↑, ¿y a ése se le llama ↑?*

EST.- *Desértico.*

PRF.- *Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto (L1-6. 18-22)*

Por último, el tópico general de una explicación concreta puede ser, a su vez, un subtópico de otro más general en el conjunto de la lección:

(14) *Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona intertropical ↑: L1-1.22-23)*

Por otra parte, en la introducción nos encontramos resúmenes utilizados para recuperar la información presentada en momentos anteriores o para activar conocimientos enciclopédicos previos de los estudiantes. Según quien participe en la construcción del resumen, podemos distinguir entre resúmenes interactivos y monogestionados.

Los primeros de ellos responden a la típica secuencia educativa IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación), con preguntas aisladas que el profesor va formulando progresivamente,

(15) PRF.- *Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima ↑?*

EST.- *(MURMULLOS)*

PRF.- *Chiss// ¿Qué clima ↑ estamos dando? ¿Qué zona? ↑ ¿Qué zona ↑ es la que estamos viendo en este ((tema))/? Decírmelo.*

EST.- *El tropical (JALEO)*

PRF.- *¿Cómo?*

EST.- *El tropical (JALEO)*

PRF.- *No, no, EN EL TEMA ↑. En el tema ↑ (L1-1. 1-8)*

o bien, con preguntas que se formulan sobre información que se acaba de presentar:

(16) PRF.- *Dentro de la zona intertropical hemos dado ya ↑ chiss// ¿Por favor!/ Hemos dado ya ↑ la zona situada en torno al Ecuador que ¿cómo se llama*

ese clima?

EST.- Ecuatorial.

PRF.- Luego hemos dado ↑/ la zona al norte y al sur de este clima ↑ ¿Cómo se ((le)) denominaba?

EST.- Tropical

PRF.- Tropical. Y por último nos queda ↑/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos ↑ ¿eh? a las dos partes, a las dos Hemisferios de la Tierra ↑/ que es el Trópico de Cáncer ↑ y el Trópico de Capricornio ↑, ¿y a ése se le llama ↑?

EST.- Desértico. (L1-1. 12-21)

En cuanto a los resúmenes contruidos exclusivamente por el profesor, cumplen, de igual modo, con la función de activar lo ya conocido:

(17) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. **Hasta ahora/ hemos analizado** las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a (L1-2.2-5)

(18) Lo que **habíamos estado viendo eran/** sobre los avances/ avances en la agricultura/ creo recordar, ¿no?/ que **habíamos estado hablando** sobre que/ sobre que/ se había suprimido el barbecho, → **os recuerdo** que/ **os había comentado** lo que significaba una tierra en barbecho/ ¿eh? Y os había dicho que se era/ se dividía la tierra en dos o en tres partes, dependía/ ¿eh? y una parte se dejaba (L1-6. 1-5)

(19) cebada. Esto era uno de los nuevos avances. Otro avance, **recordáis** que **os conté** que/ se habían metido, se habían introducido nuevos cultivos: el maíz, → la cebada; → generalmente cultivos/ que proceden de América ¿queda claro? Cultivos procedentes de América que no se conocían en Europa antes del siglo dieciocho ¿eh?. Y luego, oh, **recordáis** que se había, os dije también que se habían (L1-6. 19-23)

En estos tres ejemplos el carácter *recordatorio* del resumen se refuerza con indicadores temporales diversos (en negrita) que remiten a sesiones anteriores: hasta ahora, habíamos estado viendo, recordáis, recuerdo.

La introducción suele concluir con una secuencia de cierre en la que se alterna el resumen con un sumario bien de lo ya visto (20) o de lo que se va a presentar (21):

(20) PRF.- Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona inter-tropical ↑:

EST.- ¿Sii? ¿sii?

PRF.- ecuatorial ↑/ tropical ↑/ y desértico ↑/ ¿de acuerdo? Venga. Abrimos la página,/ (L1-1. 22-25)

- (21) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los complementos del verbo // (ESCRIBE) los principales/ son/ estos tres: es objeto directo, el objeto indirecto y el objeto o complemento circunstancial (ESCRIBE)/ (L1-2. 2-8)

1.2.2. El desarrollo

Tras la introducción, se entra en el desarrollo de los contenidos implicados en el tema. Esta parte suele iniciarse inmediatamente, bien con una referencia expresa a alguno de los tópicos particulares que se va a desarrollar (22) o sin ninguna alusión al mismo (23,24):

- (22) PRF.- Ríos. Síí. En el desierto hay un montón ↑ de ríos. ¿Vale?/// Vamos a ver ↑ COMO HEMOS DADO EN OTROS ANTERIORES TEMAS/ ¡Ángel!/ Vamos a ver su situación ↑/ la temperatura,/ las precipitaciones,/ los ríos/ y la vegetación./ Leticia, empieza a leer. Chiss. Situación.

EST.- (LEE) (L1-1. 37-41)

- (23) Bueno ↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento.

Cuando algo/ se pone en movimiento,/ inmediatamente está ↑, como consecuencia, produciendo energía.

Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar ↑ de dos formas./ El movimiento puede ser SOBRE // el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, puede ser en CAÍDA ↑ de un cuerpo, la caída LIBRE ↑ de los cuerpos. La caída (L1-5.1-7)

- (24) de la historia del siglo veinte está ↑ en esto ¿eh? en esto, ¿vale?. Entonces, habíamos, ah, nos habíamos quedado en que vivían en unas viviendas horrooooo-sas, → que se habían construido de forma rápida, que no reunían las condiciones de habitabilidad → ¿eh?, que había hacinamiento, → había, nos habíamos quedado ahí. ¿Vale? Bueno, vamos a// LEER, dice los obreros desde ahí/ lo vamos a ir leyendo ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú? (L1-3. 7-12)

La diferencia entre estos tres ejemplos de desarrollo del primer tópico es evidente. Así, mientras que en el primer caso, (22) el tópico forma parte de un sumario anterior, en el siguiente (23) se inicia, sin más, el desarrollo del mismo y, en el último (24), se espera a la lectura del material del alumno para tratarlo. En este sentido, el tópico también

puede aparecer formando parte de la indicación del material que se va a consultar:

- (25) *¡Que te estés quieto! ↑(2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos quedamos ↑ en consecuencias que tuvo la revolución industrial ¿eh? en/ es que no, no tienen numeración/ es en la hoja num— en la hoja quinta ↑ ¿eh? donde pone C: Consecuencias de la revolución/ AGRÍCOLA // ¿vale? Venga. Lee.// Que parece que tienes ganas. (L1-6. 41–45)*

Tras este primer momento, se inicia la explicación en sí del tópico. En ocasiones esta explicación se produce tras la lectura de un texto escolar por lo que la forma que adopta está próxima al resumen:

- (26) *EST.– (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)*

PRF.– Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA ↑/ chiss// (¿pero bueno Alberto, por favor!. °)

EST.– Es que es tonto, profe.

PRF.– Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios ↑. Tenéis el mapa. Otras veces (L1-1. 41–45)

Los restantes tópicos se van presentando según el orden que se recoge en el sumario introductorio (27,28), o el que impone el material de consulta (29,30)

- (27) *La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.*

Vamos con la potencial ↑/ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a (L1-5.47–49)

- (28) *¿vale?/ Vamos a ver ahora,/ al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (L1-2. 82–83)*

- (29) *hemos dicho, el Sahara./ ¿De acuerdo?/ Vale./ Vámonos a las temperaturas y precipitaciones./ Ya no hay nada más que decir en ese tema ↑ ¿eh?. Venga,/ Dani// temperaturas. (L1-1. 80–82)*

- (30) *cuadro.// En ese cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es artesanía y lo que es industria. (L1-6.220–221)*

En el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis oracionales...), el orden de aparición de los tópicos está determinado por el propio procedimiento trabajado, que se supone conocen los estudiantes:

(31) *Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce// ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (L1-4. 1-2)*

(32) *equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas, ↑ lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) Bueno./ Entonces, teniendo estos denominadores/// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números,// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (L1-4.50-55)*

(33) *PRF.- compró/ un/ regalo/ Vamos a ver/ Analizamos ↑// Analizamos esta oración y sabíamos analizar y decir sujeto,/ la niña,*

EST.- predicado.

PRF.- y ¿predicado verbal?

EST.- Compró un regalo.

PRF.- compró un regalo, predicado verbal ↑, [compró un regalo]

EST.- [compró un regalo]

PRF.- Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿EL NÚCLEO DEL SUJETO ES?/?

EST.- la niña

PRF.- la niña, muy bien. ¿El núcleo del predicado?

EST.- compró

EST.- compró que es el verbo.

PRF.- compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un (L1-2.15-29)

Junto a todo esto, el desarrollo de la secuencia expositiva está marcado por la utilización de una amplia variedad de recursos discursivos (repeticiones, contrastes, ejemplos, aclaraciones, resúmenes e, incluso, argumentaciones y descripciones) que contribuyen a configurar la especificidad de este tipo de discurso. En consecuencia, parece lógico detenerse en la identificación de este tipo de recursos en el corpus que acompaña este trabajo.

Para la definición y análisis de cada uno de estos recursos seguiré los trabajos de Ortega y Labarta (2001) y Ortega (2001)

1.2.2.1. Reiteraciones

Para Ortega y Labarta la reiteración consiste en repetir de una manera u otra un cierto

fragmento de lo ya emitido, para aclararlo, corregirlo, resaltarlo, evaluarlo o simplemente facilitar la progresión del discurso (op. cit. 57)

Dichos autores diferencian entre reiteraciones textuales, de insistencia y reformulativas que, en el caso del presente corpus se corresponden con los siguientes ejemplos:

1.2.2.1.1. Reiteraciones textuales

Los segmentos que se repiten pueden estar formados por expresiones idénticas

(34) *hombre trabaja con las MANOS, / es un trabajo manual ¿eh? mientras que en la industria/ es/ un trabajo en cadena. ¿Eso qué significa? ↑ ↓Significa que yo, yo no (L1-6. 239–240)*

(35) *cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → ↓En movimientos muy cortos, / rectilíneos/ normalmente. No (FV.02–67–71)*

(36) *No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial ↑/ ¿Veis que apenas HAY/ OSCILACIÓN? // ¿eh? ¿En lo que es la gráfica ↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor ↑? ¿lo veis? ↑ Pone temperatura/ ¿lo veis? Bien, pues la línea ↑/ ROJA// es lo que está midiendo la temperatura media de cada mes. ¿Veis que apenas hay oscilación entre ENERO/ y el resto de los meses/ hasta diciembre?. APENAS/ hay oscilación de temperaturas (L1-1.95–101)*

(37) *La primera hoja diferente que veáis/// Ahí tenéis un cuadro /// Mirar ahí hay, tenéis un cuadro en el que ↑/ aparece. ¿No tenéis vosotras dos esas, esas// hojas? En la hoja que ya es diferente, que ya es distinta. Tiene un mapa de Europa con el ferrocarril abajo. ¿Lo veis? Ahí, Ahí en la parte superior izquierda tenéis un cuadro. // En ese cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es artesanía y (L1-6. 216–220)*

o sinónimas:

(38) *ciudades/ ¿eh? a las ciudades buscando trabajo en las fábricas. ↓Si yo ahora os hago una pregunta, os pregunto ¿de dónde son vuestros padres? ¿A ver? ¿De (L1-6.71–72)*

(39) *Una hormiga ↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (L1-5.23–24)*

(40) *COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento ↑ le vamos a LLAMAR*

OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE) Y diréis (L1-2.24–27)

En ambos casos, se busca conseguir un efecto eminentemente textual para facilitar la comprensión del discurso. Como se puede apreciar, las reiteraciones aparecen distribuidas en distintas partes del discurso –en la presentación (40), en ejemplos (39), en resúmenes (35)– o junto a otras secuencias como las descripciones (37)

1.2.2.1.2. Reiteraciones de insistencia

El objetivo que se busca con este tipo de reiteraciones es remacar una idea o captar la atención de los estudiantes en un momento determinado de la exposición. Para lograr dichos propósitos, los elementos que se repiten suelen estar formados por la misma expresión y aparecer contiguos unos a otros:

(41) *Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que (L1-1. 3)*

(42) *Setenta y seis// Venga. Y SE VAN A REPETIR↑, SE VAN A REPETIR↑ de (L1-1. 31)*

(43) *SI VEIS↑, HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (L1-1.67)*

(44) *LA MÍNIMA↑, la mínima/ puede estar por loos veintiii/ cuatro–, entre (L1-1.103)*

(45) *PERO FIJAROS↑, fijaros↑/ que en el desértico ¿(()) unas temperaturas (L1-1.124)*

En otros casos, las expresiones que se repiten pueden aparecer separadas por otras evaluativas (46) o, incluso, por segmentos proposicionales amplios (47):

(46) *setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (L1-1.116–117)*

(47) *Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las gráficas↑. MIRAR LAS GRÁFICAS↑ de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico↑. Mirarlo (L1-1.91–93)*

El sentido de insistencia de estos recursos hace que, en ocasiones, estén próximos a los resúmenes proposicionales.

(48) *Y el dos?, no puedo REPETIR/ ningún/ factor, NO LO PUEDO REPETIR./*

(L1-4.7)

(49) MIEMBROS (19») (ESCRIBE) *Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// (L1-4.13–15)*

(50) *ser:// un múltiplo de los tres a la vez,(4>>) un múltiplo/ de los tres/ a la vez, pero tiene que ser, el múltiplo más pequeño que tenga los tres a la vez ↑./ Luego, tengo que elegir los factores/ comunes y no (L1-4.83–85)*

1.2.2.1.3. Reiteración reformulativa

Este tipo de reiteración está formado por segmentos que comparten formas o rasgos de sus respectivos significados y que refieren a un mismo objeto o circunstancia (*op. cit.* 62) Es un recurso para expresar de otro modo lo ya dicho, bien ampliando el significado o aclarándolo con expresiones más cercanas al léxico conocido.

(51) *industria o la agricultura de esta, de este tipo, la agricultura industrial [A]genera beneficios, genera, [B]genera remanente de dinero que sobra. Un remanente de dinero. (L1-6. 150–152)*

(52) *tanto el clima como la Tierra ↑ [A]han ido variando, [B]han ido cambiando ¿no?/ pues (L1-1.167)*

En estos dos primeros ejemplos, la reiteración se realiza aprovechando una de las expresiones recogidas en el segmento A (*genera, han ido*) y ampliando el significado de la otra (*beneficios por remanente de dinero*) o sustituyéndola por un sinónimo (*variando por cambiando*)

La reiteración reformulativa también suele utilizarse para la aclaración o ejemplificación de conceptos. Es lo que ocurre en (53) con la explicación del concepto “doble turno” introducido en [A] y que se aclara en el segmento siguiente diferenciando entre *turno que iba por la mañana* y *turno de la tarde noche*.

(53) *ejemplo, vosotros ya no lo habéis vivido ↑, pero en los años, a principio de los ochenta cuando vosotros nacisteis, los colegios tenían [A]doble turno,/ es decir, incluso los niños de preescolar. Los niños de preescolar, [B]había un turno que iba por la mañana ↑, de nueve a dos, estoy hablando de los niños de preescolar de, de, de cinco años y de cuatro años, iban un turno de nueve a dos y luego, OTROS NIÑOS iban en el turno de la tarde noche. Iban desde las tres a lasss/ Porque en el/ porque no había colegios, no había colegios para toda la (L1-6.127–133)*

En (54) el concepto que se quiere aclarar es el de *oscilación de temperaturas entre*

el día y la noche, para ello se recurre a un ejemplo que se desarrolla en [B] construido con expresiones como *subir* o *bajar* y *diferencia*. El segmento [B] concluye con una nueva reformulación de la idea inicial (*fuerte oscilación* por *una diferencia muy grande*) que se presenta como resumen para los alumnos.

(54) *que nos llama la atención es que hay [A]una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA// y LA NOCHE.// Imaginaros lo que es ↑[B]SUBIR/ o BAJAR/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y la noche ¿eh?/*

Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las (L1-1.85-91)

También, podemos encontrar reformulaciones en explicaciones sobre procedimientos. Así, en (55) se considera necesario reformular el concepto de *simplificar una fracción* para lo que en el segmento [B] se introduce una referencia a un procedimiento implicado en dicho concepto. En (56) la reformulación se dirige exclusivamente a remarcar la actividad que han de realizar los estudiantes, en este sentido, puede también entenderse como una reiteración de insistencia.

(55) *equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si [A]se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? [B]¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? (L1-4.50-51)*

(56) *tengo que hacer obligatoriamente [A]la descomposición factorial de cada uno de los tres números,// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer [B]la descomposición factorial, ↑pues en otro papel ↑o en otro sitio./// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑de ciento (L1-4.54-57)*

Por último, nos podemos encontrar con encadenamientos de reformulaciones, como sucede en (57) La primera reformulación que aparece desarrolla la idea de “oscilación mínima de temperaturas” ([A]*oscila muy poquito*) con dos secuencias [B] diferentes. La segunda de dichas secuencias puede entenderse como reformulación, a su vez, de la primera ([B] *había muy poquita diferencia entre el invierno y el verano*, [B1] *no había ni una estación calurosa ni el invierno era frío*) Tras esta primera reformulación, se inicia otra que desarrolla la idea de que aquí no estamos acostumbrados a ese clima ([A] *como estamos acostumbrados aquí, y nos resulta un poquito difícil... contemplar ese clima* [B] *no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima*) Toda la secuencia concluye con una nueva reformulación sobre la expresión “*el mismo clima*” aparecida en el último segmento [B] y que ahora se reformula con uno nuevo (*la misma temperatura*)

(57) *Eso/ es que [A]oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una temperatura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero [B]había muy poquita diferencia/ entre el invierno y el verano, [B]no había↑ ni una estación calurosa ni el invierno era frío↑ [A]como estamos acostumbrados aquí,/ y nos resulta un poco difícil// ↓Nos resulta un poquito difícil// contemplar este clima/ pero, ¿por qué?↑ ↓porque [B]no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima./ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja (L1-1.109–115)*

1.2.2.2. Contrastes

Jenaro Ortega (2001, *op. cit.*, 85) define los contrastes como un procedimiento que permite destacar con precisión los aspectos por los que se diferencian dos conjuntos de información (por lo que) su uso en el transcurso de la lección es de gran ayuda para la comprensión de lo que se expone.

En el contraste se pueden identificar cuatro elementos claramente diferenciados: encabezamiento (a), dos contrastandos (b,c) y resumen (d)

(58) *Una hormiga↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// (a) ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?↑ ↓De la masa del cuerpo./ (b) La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// (c) a la masa del león ¿está claro?/ (a) Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?↑// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// (b)↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ (c) al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. (b)En esos momentos la velocidad que lleva ES ENOORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser↑ una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ (c)No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además↑, durante más tiempo//. (d)Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// (d)Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo. (L1-5.21–37)*

En este primer ejemplo nos encontramos con una secuencia de tres contrastes encadenados. En los dos primeros se identifican claramente los cuatro elementos a que se aludía arriba:

- Encabezamiento: **(a)** ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?↑ ↓De la masa del cuerpo. **(a)** Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender?↑// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo.
- Contrastandos: **(b)** La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// **(c)** a la masa del león ¿está claro? **(b)**↓No es lo mismo la energía que desarrolla el

león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ **(c)** al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa.

- Resumen: **(d)** Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo.
- El tercer contraste sólo está formado por los elementos contrastados y el resumen, faltando el encabezamiento.

La falta de algún o algunos de los elementos de los contrastes suele ser habitual cuando aparece este recurso. Así, nos encontramos con contrastes en los que se omite el resumen (59) o, incluso, el encabezado y el resumen (60):

(59) *Primera cosa* ↑, **(a)** ¿en qué se diferencia la artesanía de la industria? Mirar, primera cuestión. EN eh los medios de producción, ¿eh? en los medios de producción. Mirar. **(b)** Primera cosa, en la artesanía, el lugar donde trabajan los artesanos ES/ UN/ TALLER ¿queda claro? **(c)** Mientras que/ en/ la industria ↑, el lugar donde se trabaja es en una fábrica ¿vale? (L1-6.226–230)

(60) ↓Pues, fijaros, **(b)** que los talleres artesanales producen muy poquitos beneficios/ muy pocos beneficios, ¿eh?/ Y los productos que hacen SON CAROS/ ¿Eh?/ **(c)** Frente/ a/ la industria/ La industria puede/ pue/ al/ al poder hacer muchos productos/ puede hacer/ puede sacar muchos beneficios y sus productos pue/ son muy baratos/ Mirad, esta idea/ ¡hum! Tenemos un poco una idea/ equivocada de (L1-6.320–324)

1.2.2.3. Aclaraciones.

La finalidad de este recurso consiste en aclarar (y) delimitar o precisar lo que, por diversos motivos, pudiera entorpecer la comprensión de determinados elementos de información o conducir a equívocos o inferencias incorrectas (Ortega, *op. cit.* 174)

Frecuentemente, con la aclaración se abre un inciso explicativo que, dependiendo de la información presentada, puede suponer una ruptura del continuo expositivo y afectar a la comprensión.

Un caso de este tipo se recoge en (61) en donde la información que se incluye en la aclaración es de carácter parentético (guarda poca relación con la precedente)

(61) *La energía* ↑/ siempre, sea del tipo que sea,// se mide en unas unidades concretas/ se llaman Julios.//

↓Los Julios (()) del señor que demostró/ este tipo/ de energías/ Ernest Jule/. Era un señor inglés/ y debido aaaa/ su nombre,/ se le dio/ el nombre a la unidad de energía./ Jule, en castellano/ Julios.

La velocidad ↑, ya sabemos nosotros, que se puede medir o/ en kilómetros por

(L1-5.38–43)

En ocasiones, la aclaración presenta informaciones referidas a procedimientos que facilitan el seguimiento de la exposición y, por tanto, su comprensión:

(62) *Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios ↑. Tenéis el mapa. Otras veces ((os)) he puesto aquí el mapa/ el mapa grande para que lo vierais, pero ahora no hace ni pizca de falta porque lo tenéis ↑/ con los nombres en vuestros libros ¿lo veis todos ↑? Bien. Dinos/ lo que ((dice)) Sigue. (L1-1.45–48)*

(63) *Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen ↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (L1-1.53–54)*

(64) *No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial ↑/ ¿Veis que apenas HAY/ OSCILACIÓN?// ¿eh? ¿En lo que es la gráfica ↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor ↑? ¿lo veis? ↑ Pone temperatura/ ¿lo veis?/ Bien, pues la línea ↑/ ROJA// es lo que está (L1-1.95–98)*

También, la información que se decide aclarar puede ser de fondo o auxiliar, recuperada para el desarrollo de la nueva información:

(65) *COMO ES ENERGÍA ↑/ también se mide// (ESCRIBE) en/ julios. La masa se seguirá midiendo en kilogramos y la altura/ en metros./ Y lo que sí que nos tenemos que recordar, del otro trabajo, en las fuerzas y los movimientos es, ¿cuál era el valor ↑/ de la gravedad? ¿A ver?*

EST.– ((Nueve coma [ocho]))

PRF.– [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado// Entonces (FV02. 60–65)

(66) *en otro sitio./// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑ de ciento cincuenta,/ cien/ y sesenta/ (ESCRIBE) RECUERDO/// que siempre tengo que empezar/ a elegir los divisores/ más pequeños que tenga cada uno/ de ellos ¿está claro? Si un número puede ser divisible enntre dos y entre tres,/ siempre empiezo por el divisor más pequeño, el dos ¿de acuerdo?// ¿Ciento cincuenta entre dos a? (L1-4.57–62)*

Por último, con las aclaraciones se puede perseguir un efecto de resalte informativo o, como en (67), una llamada de atención que no llega a interrumpir la exposición general.

(67) *(()) Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está dedicado a ti/ Iván./ Setenta y cinco ya no es divisible entre dos,/ LO ES entre (L1-4.64–65)*

1.2.2.4. Ejemplos

En general, los ejemplos sirven para aclarar aspectos confusos de la explicación, para reforzarla o para, en el caso de los procedimientos, desarrollarla.

Los ejemplos son, tal vez, uno de los recursos más característicos del discurso expositivo en general y, de forma más marcada, del discurso expositivo pedagógico. Ortega, (2001) justifica la utilización de ejemplos por la necesidad de *hacer más accesible cierta información que, por haber sido planteada en términos generales o demasiado abstractos, queda alejada de la experiencia de quienes escuchan o les resulta difícil de comprender* (op. cit. 142) Esta afirmación le lleva a establecer una relación inversa entre el grado de concreción de la información presentada y la aparición de ejemplos (a mayor grado de concreción, menor posibilidad de ejemplos) Esta explicación es válida para casos como los que se presentan a continuación:

(68) *Pero no, unas son máquinas de vapor y otras son máquinas hidráulicas. Una máquina hidráulica, por ejemplo, es, eh es la de un molino. Habéis visto alguna vez un molino de, un molino de// de agua ↑. Es decir, la piedra del molino de a lo mejor de, de moler ↑, se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale?. Y otra cosa es ↑ la fuerza (L1-6.208–212)*

(69) *Si os dais cuenta ↑, en LOS DOS// depende/ de la masa/ del cuerpo// que va/ a desarrollar esa energía; es lógico./// No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA ↑// que, por ejemplo, ↓un elefante//.*

Una hormiga ↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (L1-5.20–24)

En (68), el ejemplo que se presenta es el de un molino de agua para explicar el concepto de máquina hidráulica. En (69) se desarrolla el concepto energía y su relación con la masa del cuerpo, con un ejemplo bastante ilustrativo en el que se contraponen una hormiga y un elefante.

Pero, sin embargo, en los contextos escolares, la presentación de ejemplos a lo largo de la exposición no siempre obedece a los motivos señalados por Ortega. Conviene tener presente que aquí, a diferencia de otros niveles educativos, el control de la situación de clase, del orden y el mantenimiento de la atención, es una de las preocupaciones del profesor. En este sentido, los ejemplos pueden aparecer no sólo relacionados con conceptos abstractos sino con otros más concretos, pero que el profesor entiende que no son adecuadamente percibidos por los estudiantes.

(70) especie de segunda revolución industrial ¿eh? en los años sesenta, setenta ¿eh? Y ese es el motivo, por ejemplo en esos años/ [Móstoles tenía,/ tenía unos cuatro mil habitantes, lo que era Móstoles ↑ era esto] ¿eh? Por ejemplo, prácticamente ya no quedan, ya no quedan casas de esa época. Pero para que os hagáis una idea, todas las casitas chiquititas y bajitas que hay alrededor de la, de la- del Pradillo y algunas otras que hay yendo hacia, hacia la Casa de la Cultura ¿eh? ERAN el cogollo de Móstoles. Es decir, en los años setenta ↑ Móstoles tiene cuatro mil (L1-6. 62-68)

(71) pasado? Pues que [apenas esos cursos fluviales EXISTEN] porque, bueno,/ se sabe que ahí hubo un río PERO/ apenas/ pasa agua ↑ ¿de acuerdo? Es como si ahora mismo aquí (()) tuvieseis/ eel Jarama ¿eh? pues de buenas a primeras aquí cambiara la temperatura →/ hiciera muchísimo calor →/ (()) las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche →/ y ese río desapareciera por años y años y años y años (()) No que estáis acostumbrados a verlo unos días más alto,/ unos días más bajo pero siempre hay agua ¿no? ¿eh?, siempre hay/. Pero en estos ríos ya no, en estos ríos ya no. Es como si viéramos ahí el váter/ y todos los años secos. HABRÍA/ PERSONAS que nacerían y no conocerían ese río ↑, no lo (L1-1.172-180)

En (70) el aserto que posteriormente se ejemplifica es que Móstoles apenas tenía unos cuatro mil habitantes y era muy pequeño. Se podría pensar que la aparición del ejemplo es necesaria, porque los estudiantes difícilmente se hacen una idea de lo que pudo ser dicho pueblo comparado con los doscientos mil habitantes que tiene en la actualidad. Pero dicho referente no es desconocido para los estudiantes, ya que la mayor parte de ellos visitan asiduamente los pueblos natales de sus padres y, por tanto, están familiarizados con lugares más pequeños que donde viven. Es la propia dinámica de la clase, de poca participación, lo que hace que el profesor intente ser más claro y atraer a los alumnos a la explicación. Algo similar ocurre en (71) en donde el aserto inicial es que en el desierto hay ríos que han desaparecido por el cambio climático. Los ejemplos que ilustran esta idea hacen referencia a la posible desecación del Jarama (los estudiantes viven en Arganda), y, para reforzar esta idea, al váter del colegio. En ambos casos los conceptos presentados no son abstractos sino que hay que pensar más bien en estrategias discursivas relacionadas con el deseo de captar la atención de los estudiantes.

Por otra parte, los ejemplos aparecerán en diversos lugares del desarrollo de la lección. Así nos encontramos ejemplos dentro de ejemplos (72), o ejemplos en contrastes (73) o en presentación de tópicos (74):

(72) ↓ No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad

que lleva ES ENOORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser↑ una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además↑/ durante más tiempo//. Ya depende (L1-5. 28–34)

(73) Pero, también puede haber/ LA/ eh ENERGÍA↑ que se desarrolla CUANDO/ un cuerpo se pone en movimiento. Bien sea↑ la fotografía que tenéis ahí↑// de cómo entra la bala↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO↑ en el que estamos en estado de reposo↑ y nos ponemos en movimiento. (L1-5. 9–13)

(74) Vamos con la potencial↑. ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a depender↑ de la masa del cuerpo↓./// No es lo mismo tirar una piedrecita chiquitita/ desde lo alto/ de una/ ventana en un tercer piso, a tirar un pedrusco así de grande/ (L1-5.49–52)

Por último, en el caso de explicaciones sobre procedimientos, los ejemplos suelen presentarse al principio de la exposición para retomarse a lo largo de la misma. Es el caso de *La niña compró un regalo* en L1-2.

(75) plural/ ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María–, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ (L1-2. 50–55)

1.2.2.5. Resúmenes

El resumen consiste básicamente en presentar de forma condensada la información que ha aparecido previamente (resumen recapitulativo) o que se expondrá a continuación (sumario). Al hablar de la introducción, aludía a la activación de este recurso para traer a primer plano los conocimientos previos de los estudiantes necesarios para la mejor comprensión de lo que a continuación se vaya a tratar. En el desarrollo de la secuencia expositiva, nos encontramos también con resúmenes de este tipo.

Así tenemos resúmenes en:

- La presentación y desarrollo de un tópico:

(76) compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este

complemento ↑ le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE) Y diréis vosotros, y ¿POR (L1-2.27-31)

(77) ¿Recordáis lo que os conté de que— de que para mejorar las— las— las— eh, para mejorar las industrias y las máquinas ↑ y para ir renovando las máquinas se necesitan capitales ¿eh? y que estos capitales/// bien, generalmente los ponen los empresarios o bien, tienen que FORMAR/ EMPRESAS, es decir, sociedades anónimas donde pequeños/ pequeñas gentes que tienen un pequeño capital pone ese dinero y se convierten en inversionistas, ¿vale? ¿eh? A través de qué ↑, a través de todo esto que va a venir abajo. Sigue. (L1-3.140–146)

(78) MIEMBROS (19») (ESCRIBE) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// (L1-4.13–15)

Al final de un tópico o un ejemplo:

(79) La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética. (L1-5.47–48)

(80) COMO ES ENERGÍA ↑/ también se mide// (ESCRIBE) en/ julios. La masa se seguirá midiendo en kilogramos y la altura/ en metros./ Y lo que sí que nos (L1-5.60–61)

(81) Vamos con la potencial ↑/ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a depender ↑ de la masa del cuerpo ↓./// No es lo mismo tirar una piedrecita chiquitita/ desde lo alto/ de una/ ventana en un tercer piso, a tirar un pedruscazo así de grande/

Depende de la masa, // y también, depende de la altura ↑. ↓No es lo mismo tirarla desde aquí/ que tirarla desde un séptimo piso//. Pero claro,/ todos los cuerpos EN LA CAÍDA LIBRE están/ influenciados con/ la fuerza de la gravedad con que la Tierra está atrayendo a los cuerpos// Luego, realmente,/ está dependiendo, ↑/ la energía potencial, DEL PESO// que es la masa ↑ por la gravedad/ Y, ¿de qué?/ ↓De la altura de donde se tire. (FV.02–49–59)

(82) Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. ¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El objeto directo ya lo tenemos identificado de esas dos formas que hemos dicho/ (()) preguntar el sujeto ¿QUÉEE compra la niña? Si la respuesta es un regalo, ese es el objeto directo/ o sustituyendo/ por el pronombre/ correspondiente/ ¿De acuerdo? Bien/ Pues eso es lo que había que saber del/ OBJETO DIRECTO, (L1-2.77–81)

(83) Más diez ↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación? ↑ ↓Todos los

términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ los que estén el segundo miembro.// Y todos los términos INDEPENDIENTES QUE ESTÉN/ los dejo y LOS QUE NO/ LOS PASO./ La misma martingala de todas// las ecuaciones./ Veinte equis más/ nueve equis/ MENOS veinticinco equis,/ igual. (L1-4.151–155)

1.2.2.6. Descripciones

Como ya se indicó al tratar de los géneros y secuencias textuales, lo normal será que aparezcan conjuntamente varios de ellos a la vez. De este modo, en el corpus analizado, nos encontramos con ejemplos de descripciones como:

(84) *cuerpo se pone en movimiento. Bien sea ↑ la fotografía que tenéis ahí ↑// de cómo entra la bala ↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO ↑ en (L1-5.10–12)*

(85) *Mirar, mirar, ahí tenéis, mirar la foto de ahí arriba. Mirar esta es una máquina, están, no la veréis bien en la foto. Es una máquina, es una máquina para hilar, para hacer BOBINAS, bobinas de hilo, dee de lana. Vamos a ver ↑, ¿habéis hecho (L1-6.156–158)*

(86) *Mirar, tienen dos filas.*

¿Cuántos tienen arriba?

Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince ↑. Quince bobinas arriba y se supone que otras quince abajo. Fijaros, esta máquina ↑, esta máquina, A LA VEZ puede preparar, quince bobinas, bueno más de quince bobinas, treinta, treinta bobinas porque hay dos filas, a lo mejor, incluso, hay cuatro filas, no se ve más que dos filas arriba. Puede hacer a la (L1-6.182–190)

(87) *setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA ↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las temperaturas ↑, la máxima/ es un poquito más alta ↑ y la mínima (()) Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no? ↑ ¿Eh? ↑ Hasta aquí/ abajo,/ arriba/ y abajo// es una montaña ¿verdad? Se nota ↑, (L1-1.116–121)*

1.2.3. La conclusión

El final de la lección obedece, en principio, a un esquema bastante rígido: se presenta un resumen, que puede acompañarse de un sumario de lo expuesto (88, 89), de una referencia a lo que se verá en la próxima sesión o las actividades que los alumnos deben realizar en casa (90, 91):

(88) [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado// Entonces nosotros estamos sabiendo qué energía desarrolla, o bien la caída libre de los cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → ↓En movimientos muy cortos,/ rectilíneos/ normalmente. No se consideran los curvilíneos para nada aunque haya un giro raro/ raro la gacela y– y el león vaya detrás/ de– de la gacela./ ¿Vale? (L1-5.65–73)

(89) Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES ↑, casi nulas e inexistentes. VEGETACIÓN ↑, nula o inexistente ¿eh? O sea que es muy difícil las características (L1-1.185–187)

En (88) primero se presenta el resumen que se amplía con un sumario de todos los ejemplos presentados con anterioridad. En (89), al contrario, el resumen se construye sobre el sumario de las características del clima desértico.

En estos niveles educativos, lo normal será acompañar los resúmenes finales con indicaciones de actividades “para casa”:

(90) ¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas formas, os VAIS A ESTUDIAR, DIGO A ESTUDIAR/ no digo leer/ , estudiar la teoría del OBJETO/ DIRECTO y del OBJETO/ INDIRECTO/ ¿Vale? PARA EL PRÓXIMO DÍA/ Y/ hacéis los ejercicios que voy a poner ahora/ ¿Vale?/ Venga vamos a ver. (L1-2.205–211)

Éste, junto a la introducción, es uno de los momentos más problemáticos de la lección pues hay que intentar captar la atención de los estudiantes recurriendo, entre otros recursos, a amenazas y elevación del tono de voz, en un ambiente general de protestas.

(91) PRF.– Bien, vamos a ver. Esa pregunta del documento dos ↑ vamos a (()) y ↑// chiss. Bueno hoy ya no nos da tiempo, entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente. PARA CASA ↑. ((El)) mismo ↑ esquema que hemos hecho del clima// tropical ↑ y ecuatorial ↑/ lo hacemos con el desértico ↑.

EST.– ¡No, no!

PRF.– MAÑANA LO MIRO, lo miro, ¿eh? y pongo nota de quien lo ha hecho y quien no y/ lo hacemos en la pizarra. Y EL RESUMEN ↑.

EST.– Esquema y resumen.

PRF.– Esquema y resumen. Pero no olvidéis (())

EST.– Pero ya lo tenemos hecho profe (JALEO)

PRF.– Y otra cosa ↑, que no se me olvide, que se me ha olvidado de la semana pasada, que QUIEERO ↑ EL RESUMEN DE LO ANTERIOR. Os quedan dos resúmenes y un esquema.

EST.– (()) *que voy a hacer* (JALEO)

PRF.– *Esquema. ↑ Vamos a ver.*

EST.– (JALEO)

PRF.– *Fran/ Fran/ atiéndeme/// Fran // atiéndeme./ RESUMEN DEL [TRO-PICAL]*

EST.– *[al y del desértico]*

PRF.– *y resumen del desértico y esquema del desértico. ¿De acuerdo?*

EST.– (JALEO)

PRF.– *¡Desértico Fran! ↑*

EST.– *Ah, ah.* (JALEO)

Por último, un aspecto distintivo de los finales de las lecciones en estos niveles es que pueden producirse de forma brusca sin incluir un resumen o indicación de actividades. En ello intervienen elementos extradiscursivos que enlazan con múltiples situaciones de las que se pueden producir en el aula: recriminación a algún estudiante o a la clase en su conjunto, distractores externos... Es lo que sucede en L1-4, cuando la clase termina bruscamente al entrar la Jefe de Estudios para informar de una actividad general de Centro.

1.3. Gestión de la información en el discurso expositivo

Si queremos conocer con mayor precisión las características distintivas del discurso expositivo del profesor (DEP), una vez descrita su estructura formal habría que analizar el modo en que se gestiona la información en dicho discurso.

Este último aspecto presenta una importancia decisiva con respecto a la incorporación de jóvenes extranjeros en procesos de enseñanza reglada en una L2 ya que, como indicaba en II. 2.4, supone atender al modo en que se realiza el flujo informativo, así como a las ayudas que el hablante ofrece para procesar la información.

Para dar cuenta de dicha gestión informativa, habrá que atender a cómo se gestionan los recursos retóricos, referenciales, temáticos y focalizadores.

1.3.1. Gestión retórica

Como ya se indicaba en II.2.4.2.1, al hablar de la gestión retórica, cuando iniciamos un discurso tenemos en cuenta cuatro criterios distintos: la exigencia del tema a tratar, la audiencia, el género y la credibilidad del orador.

El primero de estos aspectos, la exigencia del tema está determinado por la propia

situación del contexto educativo. Que lo que el profesor exponga será siempre pertinente con el proceso de aprendizaje es algo que todos los estudiantes presuponen. No obstante, el profesor puede reforzar esa idea de pertinencia haciendo referencia a alguno de los aspectos del currículo escolar o a la distribución y organización de las lecciones. Es lo que ocurre en (15) con la mención expresa al tema general (*No, no, EN EL TEMA. En el tema*), o en (11) en donde la profesora se limita a exponer lo que se va a tratar sin más (*Venga. Hoy vamos a explicar los complementos del verbo, ¿de acuerdo? Bien*). Aquí, la pertinencia del tema para los alumnos es clara y directa ya que viene determinada por el área que imparte la profesora: “la profesora de lengua explicará cosas de lengua”.

La adecuación a la audiencia aparece marcada de forma expresa desde el principio con expresiones que suponen un refuerzo de los distintos roles que se establecen en la escuela. En (15) la profesora inicia la sesión mandando callarse a los estudiantes a los que se refiere con el término “chicos” (*Chiss A ver chicos, ¿qué clima?*) por lo que lo que venga a continuación estará determinado por esta primera intervención. En ocasiones, como en (10), la omisión de elementos de apertura es otra forma de marcar los roles de los participantes. La profesora decide empezar la exposición del tema sin más, porque está en una situación de poder que se lo permite (*Bueno. Los dos tipos de energía más importante que vamos a estar viendo ahora, son los que producen el movimiento*).

Ahora bien, el discurso pedagógico no se puede entender como una constante reafirmación de roles. En el habla del profesor, también, aparecen expresiones propias de los estudiantes que se emplean como recursos estratégicos de acercamiento a la realidad de la clase, de facilitar la comprensión de los contenidos o, incluso, de búsqueda de una cierta complicidad e implicación de los alumnos. Así nos encontramos, entre otras, con:

- a. Proformas¹⁸²: *subir o bajar* (54)
- b. Unidades fraseológicas: *de buenas a primeras* (71)
- c. Diminutivos: *muy poquito, un poquito difícil* (57), *casitas chiquititas y bajitas* (70)

¹⁸² Expresiones significativamente extensas (*verba ómnibus*)

- d. Coloquialismos: *ni pizca de falta* (62), *como que se nota* (87), *martingala* (83), *a lo mejor* (86)
- e. Lenguaje infantil: *pedruscazo* (74)

Por otra parte, la credibilidad del orador dependerá de las relaciones que hasta el momento se hayan establecido y de la valoración que del mismo tengan los estudiantes. No obstante, los profesores tienden a introducir en su discurso marcas de “legitimación” con las que indican la veracidad y coherencia de lo expuesto. Así, en el corpus, aparecen expresiones como: *es lógico* (69)

En cuanto al género discursivo, y de acuerdo a lo que se señalaba en II. 2.3.1.1, cuando nos enfrentamos a un discurso, albergamos unas expectativas informativas relacionadas con las características específicas de ese género. Expectativas que, citando a Gil y Whedbee (2000), se relacionan no sólo con la estructura, sino con el vocabulario, la sintaxis, las maniobras argumentativas o los recursos que aparecerán. Según avanza nuestro conocimiento sobre los distintos géneros somos capaces de prever gran parte de la totalidad del discurso (Batjin, 1982).

Sin embargo, como ya señalaba anteriormente, en contextos escolares, la familiarización con las distintas secuencias expositivas curriculares es parte, también, de los contenidos de aprendizaje de los alumnos. O, si se prefiere, los estudiantes se encuentran en un periodo en el que todavía no dominan el género discursivo expositivo del profesor, por lo que están limitados para efectuar predicciones sobre su contenido (Mehan, 1979)¹⁸³.

Pese a esto, en las grabaciones realizadas, llama la atención que apenas existan referencias expresas a la estructura que va a seguir la exposición, ni tan siquiera en los primeros momentos de iniciarla. Sólo nos encontramos con algunas expresiones repartidas aleatoriamente que aluden a partes concretas del discurso:

- *ya no hay nada más que decir en ese tema* (29)
- *ahora ya hemos terminado de momento la explicación* (90)
- *Objeto indirecto... que es el segundo que tenemos aquí en este esquema* (28)
- *esto no es que lo tengáis que poner en resumen* (63)
- *nos tenemos que recordar del otro trabajo* (65)
- *recuerdo que siempre tengo que empezar* (66)

¹⁸³ El modelo que elabora Mehan sobre los componentes de la lección forma parte de la competencia comunicativa del docente que no es la misma que la que los alumnos poseen.

-
- *vamos a poner otro ejemplo (75)*
 - *ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento (76)*

Este comportamiento podría deberse al hecho de que el profesor dé por supuesto ese conocimiento sobre la estructura discursiva de su materia y, por tanto, considere innecesaria su explicitación. Así parece reflejarse, también, en las expresiones con las que se alude a la actividad que se va a desarrollar en la correspondiente sesión de trabajo:

- *Voy a poner aquí una oración y vamos a ver, vamos a analizarla (17),*
- *es el que vamos a dar hoy (20),*
- *como hemos dado en otros anteriores temas (22),*
- *los dos tipos de energía más importante que vamos a estar viendo ahora (23),*
- *lo vamos a ir leyendo (24), ¿qué clima estamos dando? (41)*

Las proformas con los verbos *dar* o *ver* (*estamos dando*, *hemos dado*, *estar viendo*) son características del discurso pedagógico y aparecen empleadas como sinónimas de estudiar. Con ellas se alude a un amplio conjunto de actividades didácticas y de procesos discursivos (leer, escribir, subrayar, ejemplificar, resumir...) que, cuando son conocidos por los destinatarios, pueden servir como activadores de esquemas de conocimiento. Cuando no es así, parecen utilizarse como indicadores de actitud frente a la tarea escolar y remiten a un comportamiento “adecuado” y conocido. En este sentido, establecen un marco contextual al discurso en el que aparecen claramente definidos los distintos roles de los participantes, así como los objetivos y las actividades que se emprenderán.

Por último, a lo largo de los textos analizados, se puede identificar con precisión el modelo de secuencia expositiva que se presentaba en el capítulo anterior. Como se recordará, se recogía el modelo propuesto por Adam (1992) en el que se planteaba que en una explicación se partía de un esquema inicial (**Ei**) con la presentación de un objeto complejo (**Oc**), entendido como algo difícil o desconocido. Este esquema inicial se plantea para dar respuesta a una pregunta que abre un esquema problemático (**Ep**) en el que el objeto se entiende como problema a resolver (**Op**). A dicho problema se aporta una respuesta que inicia un esquema explicativo (**Ee**) que hace accesible el objeto (**Oe**). En cada uno de estos esquemas, se plantean distintas proposiciones de forma que la última enlaza con la que se planteó en un principio (**P⁰**)

Un ejemplo del desarrollo de dicha secuencia puede identificarse en el siguiente ejemplo:

(58) ./// **Ei** [No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA ↑// que,/

por ejemplo, ↓un elefante//. Una hormiga ↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.]/ **Ep** [¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan? ↑] **Ee** [↓De la masa del cuerpo./ La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// a la masa del león ¿está claro?/ Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender? ↑// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// ↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva ES ENOORME/ y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser ↑una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, además ↑,/ durante más tiempo//. Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo]. (L1-5.21-37)

CDRO. 14. SECUENCIA EXPOSITIVA

Esquema inicial (Ei) →	Pregunta ¿por qué?	Esquema problemático (EP)	Respuesta Porque	Esquema Explicativo (Ee)
Objeto complejo (Oc) [No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA ↑// que,/ por ejemplo, ↓un elefante//. Una hormiga ↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.]	Ø "¿Por qué son distintas ambas energías?"	Objeto problemático (Op) [¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan?]	[Ø Depende] De la masa del cuerpo De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo.	Objeto explicativo (Oe) P ¹ [No es lo mismo la energía... va a por la presa] P ² [En esos momentos la velocidad que lleva... durante más tiempo//]. P ³ [Ya depende de/ la constitución... en movimiento.//] P ⁴ [Por lo tanto, la energía cinética... localidad que lleve// dicho cuerpo]
(Pe ⁰) ("la energía que desarrolla el león es distinta a la de la hormiga" ↑		Pe ¹ "relación la energía que se produce en el movimiento y seres"	Pe ² "La masa y la velocidad son distintas"	Pe ³ "La energía depende del movimiento" Pe ⁴ "La energía que desarrolla el león es distinta a la del leopardo" Pe ⁵ "La energía depende de la constitución de los seres" Pe ⁶ "La energía cinética depende de la masa del cuerpo y de la velocidad".

1.3.2. Gestión referencial

Como ya indicaba en II. 2.4.2.2, al hablar de la referencia, se trata de un recurso bási-

co en el Análisis del Discurso en la medida en que proporciona indicaciones acerca del estatus que se concede a la información en cada momento. Así señalaba cómo el grado de explicitación de los distintos referentes estará en relación con el nivel de accesibilidad para el destinatario del discurso. Al mismo tiempo, es también una estrategia discursiva general mediante la cual se hace progresar la información manteniendo la cadena de referentes cuando ésta se debilita.

Desde esta doble dimensión (cognitivo– lingüística), se intentará analizar cómo se refleja la gestión referencial en los datos presentados en este trabajo.

En un primer momento, el mantenimiento de los referentes textuales se consigue mediante procedimientos léxicos, entre los que destacan:

a) Las repeticiones:

En 1.2.2.1 se presentaban una serie de ejemplos sobre distintos tipos de reiteraciones. Abundaban los casos en los que la repetición se realiza mediante expresiones idénticas:

(35) *cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → En movimientos muy cortos, rectilíneos/ normalmente. No (FV.02–67–71)*

(46) *setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA ↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (L1-1.116–117)*

b) Sustitución por (cuasi)sinónimos:

(51) *industria o la agricultura de esta, de este tipo, la agricultura industrial [A]genera beneficios, genera, [B]genera remanente de dinero que sobra. Un remanente de dinero. (L1-6. 150–152)*

(52) *tanto el clima como la Tierra ↑ [A]han ido variando, [B]han ido cambiando ¿no?/ pues (L1-1.167)*

c) Sustitución por hipónimos:

(71) *seis/ eel Jarama ¿eh? pues de buenas a primeras aquí cambiara la temperatura →/ hiciera muchísimo calor →/ (()) las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche →/ y ese río*

d) Sustitución por proformas léxicas:

(54) *que nos llama la atención es que hay [A]una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA// y LA NOCHE.// Imaginaros lo que es ↑[B]SUBIR/ o BAJAR/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y*

e) Sustitución por Metáforas:

(87) *Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no? ↑ ¿Eh? ↑ Hasta aquí/ abajo,/ arriba/ y abajo// es una montaña ¿verdad? Se nota ↑, (L1-1.116–121)*

Otros procedimientos de referencia léxica¹⁸⁴ consisten en establecer relaciones por campos semánticos entre distintas expresiones. Bien porque compartan algún rasgo semántico común como en (54) (*oscilación diferencia*):

(54) *que nos llama la atención es que hay [A]una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA// y LA NOCHE.// Imaginaros lo que es ↑[B]SUBIR/ o BAJAR/ y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y la noche ¿eh?/*
Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las (L1-1.85–91)

bien porque remitan a un conocimiento específico de alguna área curricular:

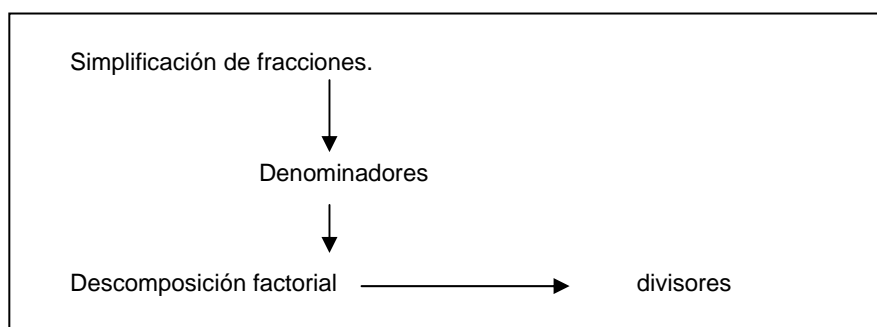
(32) *equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas, ↑ lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) Bueno./ Entonces, teniendo estos denominadores// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números.// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (L1-4.50–55)*

o, también, porque supongan un conocimiento más general (del mundo):

(77) *ponen los empresarios o bien, tienen que FORMAR/ EMPRESAS, es decir, sociedades anónimas donde pequeños/ pequeñas gentes que tienen un pequeño capital pone ese dinero y se convierten en inversionistas, ¿vale? ¿eh? A. (L1-3.143–145)*

En estos dos últimos ejemplos (32, 77), las relaciones léxicas sirven para activar esquemas de conocimiento más amplios. Así, en el primer caso (32) con el concepto de “simplificación de una fracción”, aparece un esquema específico de matemáticas en el que toman sentido el resto de expresiones:

¹⁸⁴ También recogidas en 1.2.2.1.3 como reiteraciones reformulativas.



La referencia también se puede mantener mediante procedimientos específicamente gramaticales. Aquí me centraré en el análisis de las formas deícticas en su función exofórica y endofórica.

La deixis exofórica refiere a una realidad extralingüística que recoge los elementos del contexto situacional. Es decir, sirve para indicar personas, objetos, tiempos y lugares presentes en el acto de la enunciación.

Las referencias exofóricas son numerosas en todos los registros realizados pues con ellas el profesor mantiene la referencia al contexto, lo que le permite regular la distribución de roles (deixis personal), desarrollar procedimientos y captar la atención (deixis espacial) y organizar el trabajo (deixis temporal)

Las marcas de primera y segunda persona son las que indican más claramente la deixis personal y aparecen con profusión a lo largo de todas las grabaciones, pues con ellas refuerza los distintos roles:

(67)(()) Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está dedicado a tú/ Iván./ Setenta y cinco ya no es divisible entre dos,/ (L1-4.63-65)

(92)Veeenga (2>>) Tú eres el primer día que vienes a clase ¿verdad? (L1-6.36)

(93)ahí/ lo vamos a ir leyendo ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú? (L1-3.12)

También contribuyen a establecer el marco de la exposición, diferenciando entre las personas de la enunciación, lo que facilita su seguimiento:

(75)plural/ ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María-, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo.

¡Eh!/_ (L1-2. 50–55)

(38) *ciudades/ ¿eh? a las ciudades buscando trabajo en las fábricas. √Si yo ahora os hago una pregunta, os pregunto ¿de dónde son vuestros padres? ¿A ver? ¡De (L1-6.71–72)*

(94) *¿De acuerdo? Bien. Yo voy a poner ahora una oración en la pizarra y la vamos a (L1-2.9)*

(95) *Eso/ es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí ↑, había una (L1-1.109)*

Así, en 75,38 y 94 el profesor, al utilizar la primera persona (con pronombres expresos o marcas verbales), está señalando la actividad que él realiza tanto individual como colectivamente (*vamos*) Con la segunda persona (38 y 94), el profesor queda al margen de la acción (*tenéis, sabéis...*) que se está refiriendo. En ambos casos, la aparición expresa del pronombre personal es una forma de redundancia que introduce una señal de atención con respecto a lo que se va a decir.

Por otra parte, la deixis exofórica también puede establecer relaciones espacio-temporales o remitir a objetos, personas o circunstancias del contexto.

En el primer caso, se utiliza bien para indicar la actividad que se va a desplegar en la sesión:

(10) *Bueno ↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento.(L1-5. 1–2)*

(11) *Venga. Hoy vamos a explicar ↑/ los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien. (L1-2.1)*

(12) *salían ↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/ ¿de acuerdo? Los (L1-2.5–6)*

o bien, para referirse a la secuencia de presentación de tópicos:

(90) *¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas (L1-2.205–207)*

(76) *UN// VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era / un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos ¿POR (L1-2.26–27)*

(2) PRF.— *Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolverla (L1-4.130)*

Para marcar esta referencia espacio temporal encontramos una clara preferencia por las construcciones con “ahora”, tanto en contrastes (*hasta ahora/ ahora*) como en procedimientos de focalización en la presentación de tópicos (*ahora ya...*)

El otro grupo de expresiones exofóricas está constituido por formas que remiten a objetos, normalmente relacionados con la clase (la pizarra y los textos en ella escritos—97,98,100—, con el libro de consulta—96,99— o con la propia aula—101—):

(96) *cuerpo se pone en movimiento. Bien sea ↑ la fotografía que tenéis ahí ↑/// de cómo (L1-5.10)*

(97) *hacemos esta pregunta al sujeto y la respuesta ES/ ESTA./ eso es objeto directo. (L1-2.39)*

(98) *Entonces, lo ponemos aquí, OBJETO DIRECTO. Los pronombres que pueden (L1-2.47)*

(99) *Mirar, mirar, ahí tenéis, mirar la foto de ahí arriba. Mirar esta es una máquina, (L1-6.156)*

(100) *Exactamente/ ya no tenemos que poner allí a su madre porque a su madre la (L1-2.200)*

(101) *Depende de la masa, y también, depende de la altura ↑. ↓No es lo mismo tirarla desde aquí/ que tirarla desde un séptimo piso/. Pero claro,/ todos los (L1-5.49–50)*

También, la referencia puede establecerse con la circunstancia o la actividad que se está desarrollando, normalmente la lectura de libro de texto (102,103) o el clima de la clase (8):

(102) *Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a (L1-1.42)*

(103) *acuerdo? Entonces, como aquí te pone/ y te explica, es muy curioso,/ lo de/ (L1-1.159)*

(8) *A ver, ¿qué pasa aquí (L1-4.37)*

En cuanto a la deixis endofórica (el contexto referido se sitúa en el propio discurso), podemos distinguir los siguientes casos:

Deixis textual. Como ya indiqué anteriormente, este término nos permite identificar los recursos que utilizamos para referirnos a algún fragmento del discurso.

(104) Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen ↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (L1-1.53–54)

(77) ¿Recordáis lo que os conté de que– de que para mejorar las– las– las– eh, A través de qué ↑, a través de todo esto que va a venir abajo. Sigue. (L1-3.140, 145–146)

(105) ¿Queda claro? Esto lo puede hacer/ la industria, pero no/ el taller artesanal. El taller artesanal no tiene capacidad de hacer todos los pares de zapatos o todos los coches que quiera/ solamente ↑ unos poquitos ¿Eh?/ ¿Qué quiere decir esto? ↑ (L1-6.317–319)

(106) Frente/ a/ la industria/ La industria puede/ pue/ al/ al poder hacer muchos productos/ puede hacer/ puede sacar muchos beneficios y sus productos pue/ son muy baratos/ Mirad, esta idea/ ¡hum! Tenemos un poco una idea/ equivocada de (L1-6.322–324)

(107) calurosos// y, SOBRE TODO, sobre todo, quiero que tengáis en cuenta/ lo de la variación de la temperatura entre el día y la noche ¿eh? Bien./// Vámonos a por (L1-1.134–135)

En estos casos, la referencia a unidades textuales previas se establece utilizando anáforas extendidas o globalizadas (esto, eso), con pronombres átonos (lo), con construcciones de relativo (lo que), o con grupos nominales plenos (esta idea, una idea)

También, la deixis textual se establece con diversos tipos de marcadores discursivos (en primer lugar, lo primero, luego, después, además...)

(31) Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los (L1-4.1)

(16) PRF.– Luego hemos dado ↑/ la zona al norte y al sur de este clima ↑ ¿Cómo se ((le)) denominaba?

EST.– Tropical

PRF.– Tropical. Y por último nos queda ↑/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos ↑ (L1-1. 14–18)

Deixis fórica. Establecida mediante la utilización de pro-formas que mantienen una relación con una expresión presentada previamente o con posterioridad de la que obtienen su significado pleno.

(83) los que estén el segundo miembro// Y todos los términos INDEPENDIENTES

QUE ESTÉN/ los dejo y LOS QUE NO/ LOS PASO./ La misma martingala (L1-4.151–152)

(17) *Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. (L1-2.2)*

(71) *las temperaturas que hay a lo largo del día y la noche→// y ese río desapareciera por años y años y años y años (()) No que estáis acostumbrados a ver-
lo unos días más alto,/ unos días más bajo pero siempre hay agua ¿no? (L1-1.176–178)*

(13) *Trópico de Capricornio ↑, ¿y a ése se le llama ↑? (FV. 03. 20, 22)*

La referencia no siempre aparece marcada expresamente en el discurso sino que, en ocasiones, se establece a partir de la elisión de un elemento. La elipsis, mantiene la referencia evitando la redundancia en el discurso:

(23) *El movimiento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, [Ø el movimiento] puede ser en CAÍDA ↑ de un cuerpo, la caída LI (L1-5.6–7)*

(27) *La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.*

Vamos con la [Ø energía] potencial ↑./ ¿Qué ocurre con la [Ø energía] potencial?/ Pues que también va a (L1-5.47–49)

Pese a todo esto, en el conjunto de los datos recogidos, existe una clara preferencia por los recursos de referencia léxicos frente a los deícticos. Proformas como pronombres demostrativos, clíticos y adverbios, apenas aparecen en el conjunto de las grabaciones¹⁸⁵.

Llama especialmente la atención que la referencia se mantenga mediante reiteraciones, la mayoría de las veces idénticas, de expresiones nominales plenas.

(56) *tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números,// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer la descomposición factorial, ↑pues en otro papel ↑ o en otro sitio./// ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑ de ciento (L1-4.54–57)*

(40) *COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle*

¹⁸⁵ Los pronombres demostrativos (salvo *eso*) aparecen sólo en 13 ocasiones, y los clíticos con *lo* y *la* en 16. De los adverbios sólo merece especial mención el caso de *ahí* que aparece profusamente en las grabaciones.

un nombre a ese complemento. Y este complemento ↑ le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO/ OBJETO DIRECTO/ (ESCRIBE) Y diréis vosotros, y ¿POR QUÉ OBJETO DIRECTO ↑? ¿POR QUÉ SE YO QUE ES OBJETO DIRECTO ↑? ↓Pues muy bien, ahora vamos a averiguar CÓMO podemos decir que eso es el objeto directo ↑/ PODEMOS preguntarle al sujeto/ ¿QUÉ-EE/ (L1-2.29–35)

Esta actuación parece obedecer al deseo de seguir manteniendo en el primer plano informativo los elementos proposicionales ya presentados. De este modo, la reiteración de referentes facilitaría el procesamiento al disminuir, al máximo, la distancia co-referencial entre distintos elementos de la cadena discursiva.

Esta estrategia es, pues, una forma de dar respuesta al principio de economía cognitiva aplicable en el procesamiento lingüístico general, como ya se apuntaba en el capítulo segundo. Como se recordará, este principio se desarrollaba, entre otros, mediante el llamado de interpretación local (no buscar contextos interpretativos más amplios que los necesarios) y el de analogía (suponer que, siempre que no se indique lo contrario, se sigue hablando del mismo tema). Pues bien, las reiteraciones aquí descritas se servirían como “señalizadores” para la activación de dichos principios. Así, en (56) las repeticiones de *hacer la descomposición factorial* servirían para indicar una doble información. En el primer caso, la reiteración sirve para que cuando se habla de *en otro papel, en otro sitio* se aplique el principio de interpretación local que indica que de lo que se trata es de matemáticas, de hacer una actividad matemática. En el segundo caso, se mencionan tres números (*ciento cincuenta, cien y sesenta*) que tienen significado discursivo cuando la reiteración indica que aparecen para hacer la descomposición factorial, que es de lo que se está hablando.

Ahora bien, esta actuación no se corresponde únicamente con la presentación de proposiciones de primer orden (de mayor importancia informativa) sino, también, con otras de menor importancia. Es el caso de fragmentos discursivos que recogen indicaciones sobre el material a consultar y que reflejan de igual modo esa redundancia informativa:

(37) *La primera hoja diferente que veáis/// Ahí tenéis un cuadro /// Mirar ahí hay, tenéis un cuadro en el que ↑ aparece. ¿No tenéis vosotras dos esas, esas// hojas? En la hoja que ya es diferente, que ya es distinta. Tiene un mapa de Europa con el ferrocarril abajo. ¿Lo veis? Ahí, Ahí en la parte superior izquierda tenéis un cuadro.// En ese cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es artesanía y (L1-6. 216–220)*

De este modo, se podría concluir que el DEP no se rige por criterios de economía co-

municativa generales, sino que la abundancia de referentes expresos es, tal vez, una de sus características más destacadas, al menos, en estos niveles educativos.

1.3.3. Gestión del foco

Como ya se indicó en el capítulo anterior, el concepto de foco se relaciona con los procedimientos lingüísticos que permiten destacar una información sobre el resto. Se señalaba también que la prominencia tonal es uno de los procedimientos más ampliamente utilizados para marcar una información como foco.

Aquí se atenderá exclusivamente a este criterio fonológico para identificar el modo en que el profesor marca las distintas informaciones que aparecen en su discurso como relevantes. Ahora bien, la idea de relevancia no ha de entenderse en el sentido de importancia proposicional, sino que, hay que relacionarla con la variedad de objetivos didácticos que se persiguen en una sesión de trabajo. Es decir, el profesor marcará como foco información que para el conjunto proposicional, no es importante pero que, en el desarrollo de la clase, es necesaria para conseguir la participación de los estudiantes (108), para llamar la atención (3) o para transmitir o aclarar indicaciones (25)

(108) *Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿EL NÚCLEO DEL SUJETO ES?/ (L1-2.22)*

(3) *PRF.-. Vamos a ver, SE SITÚA ↑ chiss// (° ¡pero bueno Alberto, por favor!. °)
EST.- Es que es tonto, profe. (L1-1.43.45)*

(25) *no, no tienen numeración/ es en la hoja num- en la hoja quinta ↑ ¿eh? donde pone C: Consecuencias de la revolución/ AGRÍCOLA// ¿vale? Venga. Lee.// (L1-6. 42-44)*

En este sentido, conviene matizar la idea expuesta por Halliday de que la estructura del discurso no determinará qué parte de la información marcará el hablante como foco. De los datos recogidos se aprecia cómo en los momentos de menor concentración o colaboración de los alumnos (inicio y final de la clase), el profesor tenderá a marcar como foco distintas expresiones de su discurso. Es lo que ocurre en (108) en donde las expresiones focalizadas sirven para captar la atención de los estudiantes y crear un clima favorable al desarrollo de la clase. Esto también ocurre en situaciones en las que se presenta una nueva actividad, como en 25, que es necesario que todos perciban claramente y se comprometan con ella.

Un caso especial de foco es el que se produce en las reiteraciones de insistencia, en

las que, de los dos segmentos o expresiones que las componen, se tiende a focalizar el primero de ellos. Bien sea en enunciados donde ambos segmentos aparecen juntos:

(43) *SI VEIS* ↑, / HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (L1-1.67)

(44) LA MÍNIMA ↑, / la mínima/ puede estar por loos veintiii/ cuatro–, entre (L1-1.103)

(45) PERO FIJAROS ↑, fijaros ↑/ que en el desértico ¿(()) unas temperaturas (L1-1.124)

o bien, separados por expresiones evaluativas o por fragmentos proposicionales:

(46) *setenta y cinco, la página setenta y cinco,* / vemos como ya ahí LA LÍNEA ↑ / oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo? / Oscila un poquito más / las (L1-1.116–117)

(47) *las gráficas* ↑. MIRAR LAS GRÁFICAS ↑ *de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico* ↑. *Mirarlo* (L1-1.92–93)

En estos ejemplos, el foco cumpliría un doble papel, como marca de atención (43, 45) y como activador– reforzador de esquemas de conocimiento (44, 46, 47)

Por otra parte, el foco puede recaer sobre expresiones diversas, bien sobre adverbios particularizadores que cumplen dicha función (Kovacci, 2000:775) como en 107, o bien, sobre sintagmas nominales y pronombres átonos que los refieren como en 75.

(107) *calurosos*// y, SOBRE TODO, sobre todo, quiero que tengáis en cuenta/ lo de la variación de la temperatura entre el día y la noche ¿eh? Bien./// Vámonos a por (L1-1.134–135)

(75) *plural*/ ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María–, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por (L1-2. 50–53)

Hasta aquí, el foco se ha establecido mediante la prominencia tonal frente al resto de enunciados; sin embargo, también es frecuente encontrar otros casos de contraste tonal que pueden interpretarse como foco. Es lo que ocurre con las expresiones utilizadas en las llamadas de atención o reprimendas (3), que, como se indicaba anteriormente, se realizan en un tono de voz más bajo que el de las emisiones circundantes.

Por último, quedaría por analizar la distribución de los elementos focalizados en el

interior de las distintas secuencias proposicionales. Para ello, se puede utilizar la clasificación que propone Dik (1978).

En primer lugar, los focos que aparecen en las secuencias introductorias de cada una de las sesiones tienen un carácter selectivo. Es decir, se utilizan para marcar una información concreta de un conjunto de posibilidades distintas. El sentido de activación de conocimientos previos que tienen las secciones introductorias hace que el profesor tenga que traer al primer plano informativo algún aspecto concreto de esos conocimientos.

(109)(()) *Luchar por mejorar sus condiciones de vida, ahí ya tengo el nacimiento de los sindicatos y voy a tener el NACIMIENTO DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS. ¿Queda claro? De al-, de algu-, de unos/ determinados partidos políticos que son, (L1-3.1-3)*

(110) *Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME LA VIDA para averiguar/ a qué es igual siete, veintiuno y catorce. Si tengo que (L1-4.1-3)*

(14) *Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)) Ya lo habéis situado y con esto acabamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona intertropical ↑: L1-1.22-23)*

(15) *PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima ↑?*
EST.- (MURMULLOS)

PRF.- Chiss// ¿Qué clima ↑ estamos dando? ¿Qué zona? ↑ ¿Qué zona ↑ es la que estamos viendo en este ((tema))/? Decírmelo.

EST.- El tropical (JALEO)

PRF.- ¿Cómo?

EST.- El tropical (JALEO)

PRF.- No, no, EN EL TEMA ↑. En el tema ↑ (L1-1. 1-8)

(21) *Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN ↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a (L1-2. 2-5)*

Los elementos que se realizan en estos ejemplos tienen distinto valor para el procesamiento proposicional. Así, los focos que se construyen con expresiones contenidas en las diferentes proposiciones (14, 108 o 21) pueden facilitar su procesamiento pues establecen una relación directa con las mismas.

Algo diferente ocurre en los casos en los que el elemento focalizado es más general y, por tanto, más difícil de establecer una relación directa con la proposición en la que se sitúa. Es lo que sucede en 109 y en 15, en donde las expresiones realzadas (*tema, buscarme la vida*) exigen un recorrido inferencial mucho mayor que las anteriores.

Por otra parte, cuando el foco aparece en el inicio de tópico, el realce suele ser de un elemento central de dicho tópico. Bien del verbo, como en 26 (*se sitúa*), bien de un grupo nominal pleno que, como en 28, se ha presentado en un sumario anterior.

(26) EST.- (LEE: *El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur*)

PRF.- Chiss// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA ↑/ chiss// (¿pero bueno Alberto, por favor!. ☺)

EST.- Es que es tonto, profe.

PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios ↑. Tenéis el mapa. Otras veces (L1-1. 41-45)

(28) ¿vale?/ Vamos a ver ahora,/ al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (L1-2. 82-83)

En el desarrollo de un tópico se recurre frecuentemente a contrastes informativos. En estos casos, el foco se utiliza para resaltar algún elemento de los respectivos contrastandos. Es lo que sucede en 23, en donde se recurre a un foco selectivo¹⁸⁶, para destacar el elemento preposicional de la primera proposición y el sustantivo *caída* de la segunda. Una aclaración posterior enfatiza el adjetivo *libre* que especifica el tipo de caída a la que se está refiriendo la profesora. De este modo, se construye una secuencia paralela de proposiciones y marcas tonales que facilitan que el procesamiento se acompañe al ritmo de la progresión informativa.

(23) Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar ↑ de dos formas./ El movimiento puede ser SOBRE // el suelo, sobre una línea// y en horizontal// o, puede ser en CAÍDA ↑ de un cuerpo, la caída LIBRE ↑ de los cuerpos. La caída (L1-5.5-7)

Esta secuencia expandida o progresiva, se puede apreciar también en el siguiente

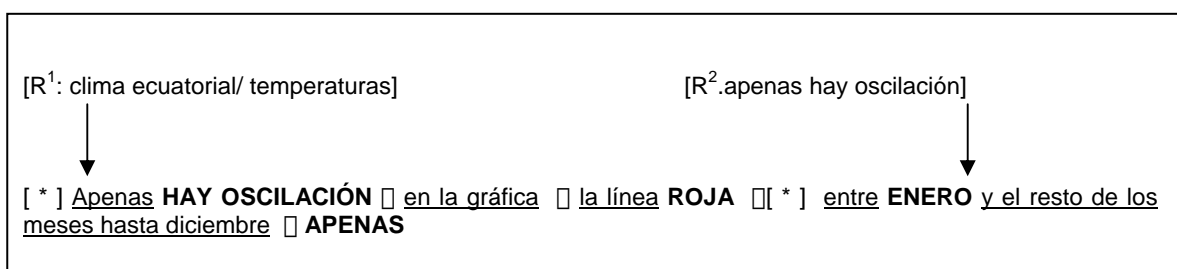
¹⁸⁶ Seleccionan un referente de un conjunto de distintos valores.

ejemplo¹⁸⁷:

(36) *No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página setenta y tres./ El ecuatorial ↑ ¿Veis que apenas **HAY**/ **OSCILACIÓN**?// ¿eh? En lo que es la gráfica ↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor ↑ ¿lo veis? ↑ Pone temperatura/ ¿lo veis?/ Bien, pues la línea ↑ **ROJA**// es lo que está midiendo la temperatura media de cada mes. ¿Veis que apenas hay oscilación entre ENERO/ y el resto de los meses/ hasta diciembre?. **APENAS**/ hay oscilación de temperaturas (L1-1.95-101)*

Aquí, se presenta una primera proposición en la que se asevera que: *en el clima ecuatorial **apenas hay oscilación** de temperaturas*. El elemento focalizado (foco completo¹⁸⁸) corresponde a la información nueva que se acaba de presentar (el tipo de clima y las temperaturas son referentes que ya han aparecido, en el contexto o en enunciados previos). Para ejemplificar esta afirmación, se utiliza un recurso gráfico al que se remite a los estudiantes y que se focaliza gramaticalmente (la gráfica). Esta nueva información se concreta con un nuevo foco selectivo que dirige la atención hacia uno de los componentes de la gráfica (*la línea roja*). La secuencia culmina con dos enunciados de carácter reiterativo sobre lo que se afirma en la primera proposición. En el primero de dichos enunciados, la reiteración reformulativa (*apenas hay oscilación*) presenta un foco paralelo para contrastar dos fragmentos de información (*entre enero y el resto de los meses hasta diciembre*). El último recoge una formulación de insistencia que focaliza sólo el adverbio *apenas* de la expresión reiterada.

Al relacionar todos estos elementos realizados, podríamos obtener una cadena de referentes como:



¹⁸⁷ Se recogen dos tipos diferentes de focos. Uno, en negrita, corresponde a prominencia entonativa, el otro, en subrayado, a recursos gramaticales. Estos últimos pueden ser por la propia construcción de las interrogativas totales que marcan como foco el elemento que atrae hacia sí el sentido de la interrogación (*apenas hay, apenas hay oscilación entre enero y el resto de los meses*) Flamenco (2000:3936), o con construcciones de relativo pseudohendidas en las que se puede focalizar el elemento escindido (*la gráfica, la línea roja*)

¹⁸⁸ Enfatiza información llenando un vacío existente en el oyente.

Como se puede apreciar, los elementos resaltados y los disponibles (R^1 y R^2)¹⁸⁹ permiten fácilmente seguir el proceso informativo cuyo contenido proposicional se puede reconstruir a partir de dichos componentes aislados.

Un procedimiento similar se puede aplicar en la siguiente secuencia explicativa:

(58) *↙No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente paseando o al acecho/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente salta/ y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva es enorme/ y, además, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.// Tiene que ser ↑una velocidad/ muy rápida/ pero muy corta./ No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ más VELOCIDAD/ y, además, ↑/ durante más tiempo//. Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lleve// dicho cuerpo. (L1-5.25–37)¹⁹⁰*

En este caso, la explicación se construye para ampliar una información anterior en la que se aseveraba que la energía depende de la velocidad que desarrolle un cuerpo. Para ilustrar dicha idea, se introduce un contraste entre dos tipos de movimientos que puede realizar un león. El primer contrastando se introduce con una expresión negativa en cuyo ámbito se incluye un adverbio identificativo (*ser* más relativo) y el constituyente destacado (*la energía*). El adverbio, junto con el resto de elementos de esta construcción, desempeñan un papel de realce o refuerzo informativo. Tras esto, el elemento central del contraste en el que se focaliza la expresión “paseando o al acecho” con el adverbio reforzador antepuesto *tranquilamente*.

Para desarrollar el segundo contrastando, se presenta la velocidad en relación con la acción de saltar focalizándose el verbo (*salta*) y reforzándolo con un adverbio, también, antepuesto. Esta última parte del contraste se amplía, y refuerza, con una nueva proposición en la que se caracteriza esa velocidad como *enorme* y *corta* para ello, el profesor focaliza la expresión *es enorme* y el conector *además*. Esta primera secuencia explicativa se va a cerrar con “un movimiento recapitulativo” construido con los siguientes recursos:

- Un primer resumen del contraste, en el que se focaliza la idea de que la

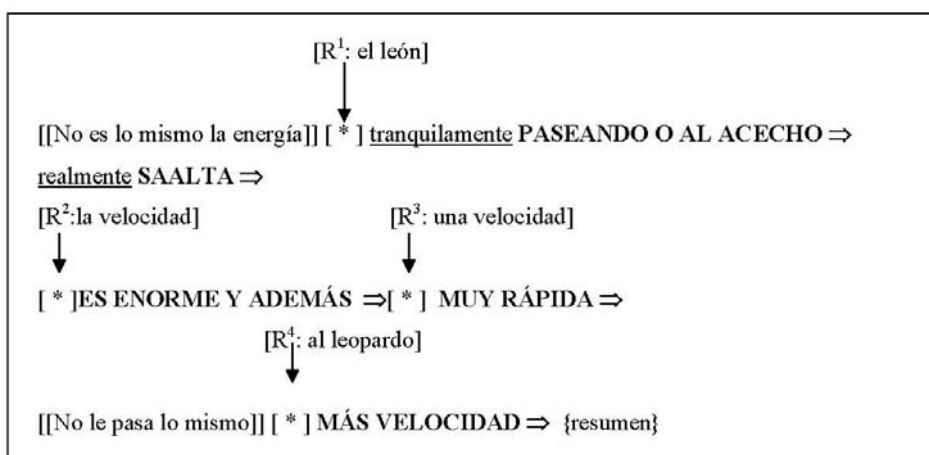
¹⁸⁹ Informaciones contextuales que pueden considerarse activas por haberse presentado recientemente (R^1) o por formar parte de la proposición como recurso textual de redundancia (R^2)

¹⁹⁰ En subrayado construcciones negativa con adverbios identificativos con función de refuerzo. En cursiva y subrayado, reiteraciones de expresiones previas. En cursiva, resumen general.

velocidad del león, cuando va a cazar, es *muy rápida*.

- Un nuevo contraste con la velocidad que desarrolla el leopardo en donde se focaliza la expresión *más velocidad* que caracteriza dicho contraste.
- Un resumen general en el que se recogen, con reiteraciones, ideas expuestas con anterioridad.

Esta secuencia se podría ilustrar con el siguiente cuadro:



Por último, en los resúmenes, el foco puede recaer sobre todo un conjunto oracional (48,49 y 50), o sobre algunos de los componentes del mismo (79, 82):

(48) *Y el dos?, no puedo REPETIR/ ningún/ factor, NO LO PUEDO REPETIR./ (L1-4.7)*

(49) *MIEMBROS (19») (ESCRIBE) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// (L1-4.13–15)*

(50) *ser:// UN MÚLTIPLO DE LOS TRES A LA VEZ,(4>>) UN MÚLTIPLO/ DE LOS TRES/ A LA VEZ, pero tiene que ser, el múltiplo más pequeño que tenga los tres a la vez.↑/ (L1-4.83–85)*

(79) *La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética. (L1-5.47–48)*

(82) *Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. ¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El objeto directo ya lo tenemos identificado de esas dos formas que hemos dicho/ (()) preguntar el sujeto ¿QUÉEE compra la niña? Si la respuesta es un regalo, ese es el objeto directo/ o sustituyendo/ por el pronombre/ correspondiente/ ¿De acuerdo? Bien/ Pues eso es lo que había que saber del/ OBJETO DIRECTO, (L1-2.77–81)*

En el primer caso, el sentido de insistencia de este recurso se realza con la prominencia tonal que afecta a buena parte de los elementos de la proposición. En el segundo, se destacan aquellos elementos ya conocidos (presentados previamente) que se consideran importantes desde el punto de vista de su procesamiento y posterior recuperación.

Un caso especial de foco es aquél en el que, junto a la prominencia tonal, aparecen alargamientos silábicos: **¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO, SOBREEE, QUÉEE ES ENOORME, ¿DOOS POOR/**, si se **PUEEDE...** Estos alargamientos sirven para reforzar, aún más, el valor de realce del foco. La intensificación que se produce de esta forma puede ser de carácter semántico (SOBREE, QUÉÉÉ ES ENOORME, PUEDE) o de la acción a la que se remite, normalmente de apoyos gráficos en la pizarra (DOOS POOR, ¿QUÉÉÉ COSA COMPRÓO)

Para concluir, podemos decir que la focalización, como estrategia de realce informativo, es un recurso muy activo en el DEP. Y, para los niveles educativos que aquí se contemplan, suele utilizarse con una doble función: como captador de la atención de los alumnos y como apoyo para el procesamiento y recuperación de la información. En este sentido, se tenderán a marcar como prominentes los elementos centrales de las diferentes proposiciones tanto por su valor semántico como por su papel como secuenciadores del discurso. Es decir, aparecerán resaltadas expresiones como *repetir*, *objeto directo*, *enorme*, *diferencia...* sobre las que se construye la idea expuesta, grupos oracionales completos (*no lo puedo repetir, estamos haciendo lo mismo...*) o, también, otras importantes para seguir la exposición (*además, sobre todo, pero, recuerdo...*).

1.3.4. Gestión del tema

Cada cláusula y secuencia de un discurso desarrolla un tema central del que se irá *comentando* algo y que, a su vez, permite identificar *aquello de lo que se trata*. En el discurso, cada uno de los diferentes temas establece relaciones entre sí y, sobre todo, con un tema general discursivo.

Los elementos y procedimientos de tematización son muy diversos. El tema puede

estar formado por un sintagma nominal definido¹⁹¹ (*El movimiento puede ser, También puede haber la energía que se desarrolla...*) o, en el discurso pedagógico, por expresiones metalingüísticas más amplias: *Lo primero que hago es averiguar el mdm de los denominadores, Si os dais cuenta, Ya sabemos nosotros, Lo que sí nos tenemos que recordar, Si pasamos a la hoja setenta y cinco, Inmediatamente lo que estamos desarrollando, Buscarme la vida...*

Merecen un comentario especial algunos de los elementos tematizados en explicaciones relacionadas con procedimientos escolares. En este sentido, se destaca como, en las grabaciones de matemáticas y de lengua, el tema de algunas cláusulas está constituido por expresiones que hacen referencia a la secuencia del procedimiento tratado (*Ahora, ¿Qué tengo que hacer?, Tengo que darme cuenta, Ahora, el siguiente paso...*)

Por otra parte, la gestión del tema consiste básicamente en resolver un problema de *linealidad informativa*, o, dicho de otro modo, en distribuir a lo largo del texto los distintos tipos de información (nueva/ conocida) para que se produzca un avance informativo con un cierto dinamismo.

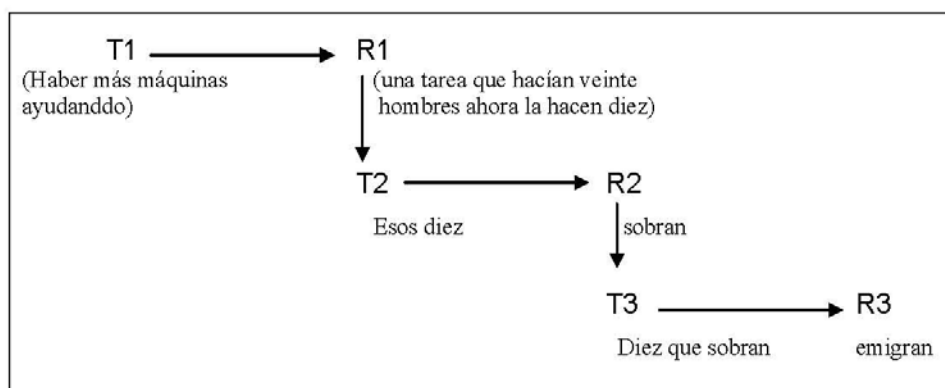
El punto inicial de la secuencia informativa será el hito a partir del cual se irá construyendo todo el entramado textual, de acuerdo a un plan previo que el hablante adecua a las características de su interlocutor.

Como indicaba en el capítulo anterior, la progresión informativa puede responder a distintos esquemas de organización:

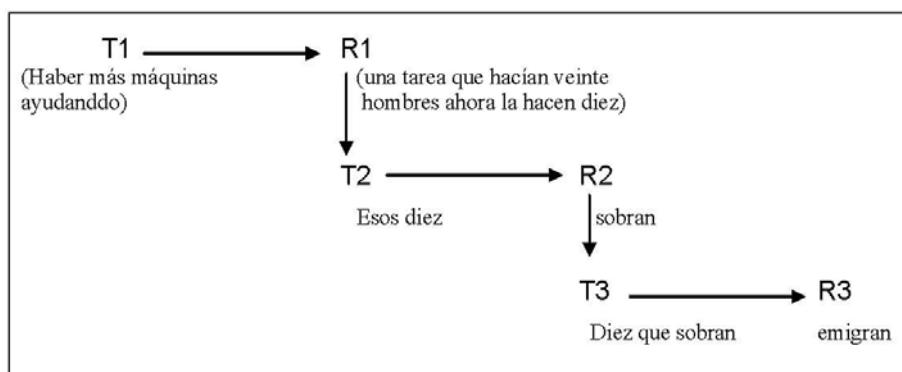
- De progresión inicial. Existe un tema inicial al que se le añade información nueva, que, a su vez, se convierte en tema de otras:

((Es)) decir, una de las consecuencias es/ al haber MÁS MÁQUINAS/ ¿eh? ayudando en el campo pues una tarea que antes hacía hacían veinte hombres, // pues ahora a lo mejor la hacen/ diez[↑]. Con lo cual hay diez que sobrar. Esos diez que sobran pues terminan emigrando a las ciudades que es/ donde hay trabajo en esas,/ en esas primeras fábricas ¿eh? emigran. Vosotros, no habíais nacido pero (L1-6.50-54)

¹⁹¹ Zubizarreta (2000:4219) llama la atención sobre la posibilidad de que aparezcan temas constituidos por sintagmas nominales indefinidos (*Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla, Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolverla/ esos paréntesis...*) Estos últimos normalmente introducen información nueva, por lo que, el concepto de tema no se puede asociar con la dicotomía información nueva/ presupuesta. Ahora bien, esta apreciación se dirige al concepto de tema oracional, distinto del tema discursivo que aquí se trata.



- Progresión constante. A un mismo tema se le asignan diferentes remas. En la grabación L1-6, al hablar de clima desértico, se obtiene la siguiente secuencia temática:



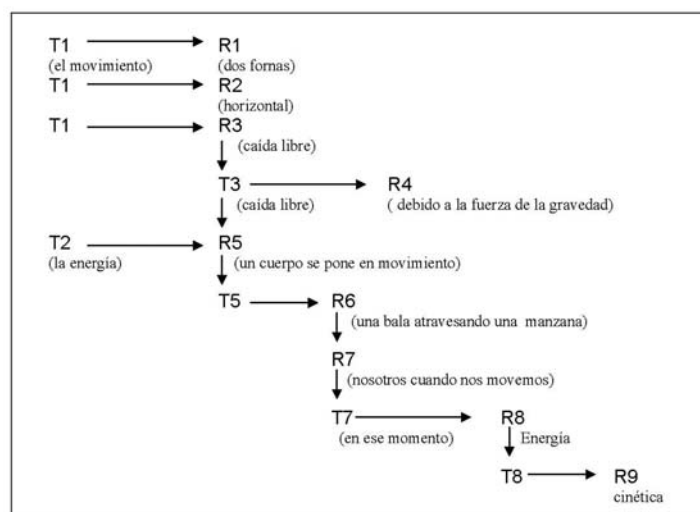
- Progresión mixta¹⁹². Combinación de las dos anteriores.

Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar ↑ de dos formas./ El movimiento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, puede ser en CAÍDA ↑ de un cuerpo, la caída LIBRE ↑ de los cuerpos. La caída libre de los cuerpos debido a la fuerza de gravedad ↑; acordaros (3») jeh!

Pero, también puede haber/ LA/ eh ENERGÍA ↑ que se desarrolla CUANDO/ un cuerpo se pone en movimiento. Bien sea ↑ la fotografía que tenéis ahí ↑/// de cómo entra la bala ↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO ↑ en el que estamos en estado de reposo ↑ y nos ponemos en movimiento. Inmediatamente nosotros estamos/ desarrollando una energía//. En la- en la- el tipo de energía en la que nosotros ponemos en movimiento/ o una mesa se pone en movimiento porque nosotros estamos empujando a la mesa,/ ése es el tipo de energía/ cinética,// ↓ con un nombre un poco raro. (L1-5.5-

¹⁹² Definición propia frente a las otras dos, propuestas por Combettes (1988)

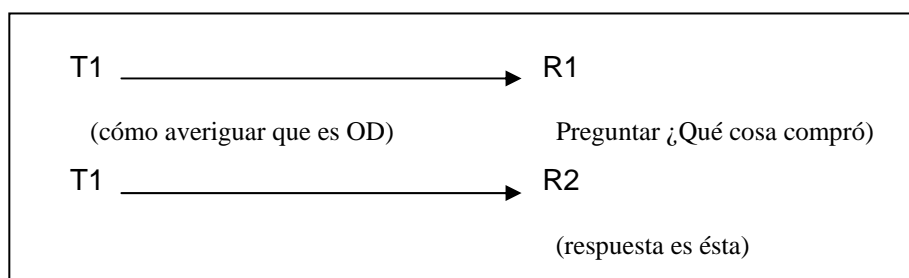
17)



Junto a estos ejemplos, lo habitual en este tipo de discurso es encontrar un esquema informativo que podríamos caracterizar como “concentrado”. Es decir, cada tema se relaciona con muy pocas remas (uno o dos como máximo) en una secuencia cerrada en la que aparecen ejemplos y resúmenes. Este esquema organizativo se puede apreciar en las explicaciones que se articulan sobre una lectura previa o sobre procedimientos que se desarrollan en la pizarra:

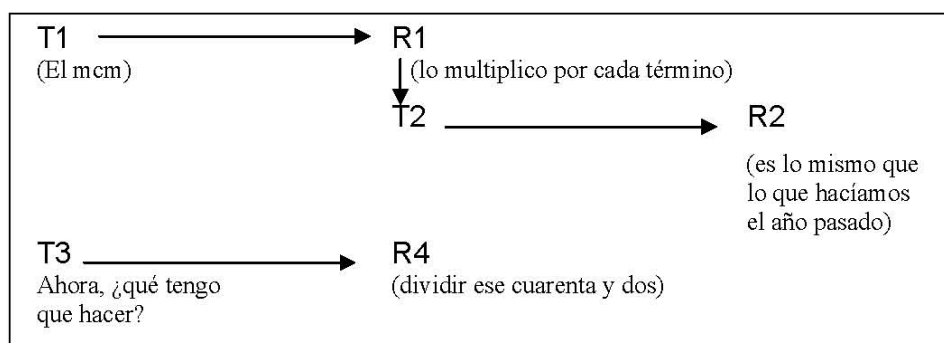
✓Pues muy bien, ahora vamos a averiguar *CÓMO* podemos decir que eso es el objeto directo ↑/ *PODEMOS* preguntarle al sujeto/ ¿*QUÉEEE/ COSA/ COMPRÓO/ [LA NIÑA ↑]*?

PRF.— y si la respuesta es un regalo, entonces esto es objeto directo/ ¿De acuerdo?/ Entonces// (*ESCRIBE*) si le preguntamos/ ¿*QUÉ/ COMPRÓ// LA NIÑA?*/ Le hacemos esta pregunta al sujeto y la respuesta *ES/ ÉSTA,*/ eso es objeto directo. Eso es una forma de/ averiguar ↑/ el objeto directo.¿De acuerdo? Bien. Hay otra (*L1-4.33-40*)



el mcm averiguado/ lo multiplico por CADA/ TÉRMINO DE LOS DOS/ MIEMBROS (19») (*ESCRIBE*) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el mcm y reduciendo a común denominador *LAS*

FRACCIONES/ NORMALES Y CORRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// Ahora ¿qué tengo que hacer? ↑ ↓Dividir ese cuarenta y dos/ entre siete, AHÍ ES (L1-4.12-16)



Este modo de organizar la información hace que el proceso de reconstrucción de los contenidos presentados sea bastante directo. Es decir, el recorrido inferencial entre contenidos y proposiciones se reduce al existir una clara preferencia por un orden expositivo en el que los referentes, marcados expresamente, se acompañan de remas sucesivos. Sólo nos encontramos algunos casos, sobre todo en ejemplos, en los que se requiere un mayor proceso inferencial, aunque no excesivamente complejo, por el contexto en que se sitúa o los referentes tratados:

(65) Si os dais cuenta ↑, en LOS DOS// depende/ de la masa/ del cuerpo// que va/ a desarrollar esa energía; es lógico./// No puede desarrollar la misma energía/ UNA HORMIGA ↑// que, por ejemplo, ↓un elefante//.

Una hormiga ↑ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// (L1-5.20–24) (Inferencia = seres / masas)

(64) Pero no, unas son máquinas de vapor y otras son máquinas hidráulicas. Una máquina hidráulica, por ejemplo, es, eh es la de un molino. Habéis visto alguna vez un molino de, un molino de// de agua ↑. Es decir, la piedra del molino de a lo mejor de, de moler ↑, se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale?. Y otra cosa es ↑ la fuerza (L1-6.208–212) (Inferencia = ejemplo / definición)

Como se ha señalado en varias ocasiones, durante las lecciones en estos niveles educativos se producen constantes “distractores” que interfieren en el conjunto de la clase y, en especial, en el esquema informativo que se pretende desarrollar.

Es el caso que se recoge en el siguiente ejemplo. En él, tras la lectura de un primer fragmento del libro de texto, la profesora destaca sólo una de las informaciones allí recogidas, dejando la otra (mayor superficie en el Hemisferio Norte) para un momento posterior. De esta forma, se rompe el esquema informativo básico en el que a un solo

tema se le asignan distintos remas.

(26) EST.– (LEE: *El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur*)

PRF.– Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA ↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!. °)

EST.– Es que es tonto, profe.

PRF.– Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios ↑. Tenéis el mapa. Otras veces ((os)) he puesto aquí el mapa/ el mapa grande para que lo vierais, pero ahora no hace ni pizca de falta porque lo tenéis ↑/ con los nombres en vuestros libros ¿lo veis todos ↑? Bien. Dinos/ lo que ((dice)) Sigue.

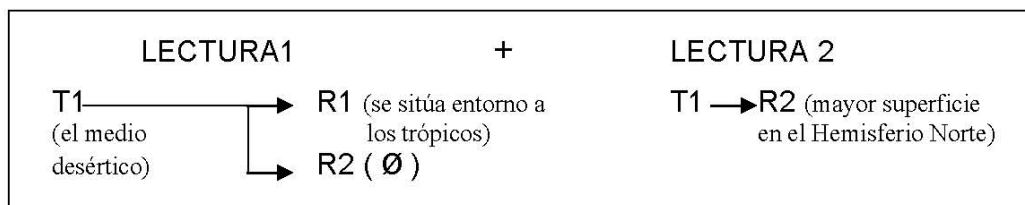
EST.– (LEE)

EST.– (RISAS)

PRF.– (° Por favor ¿eh? °)

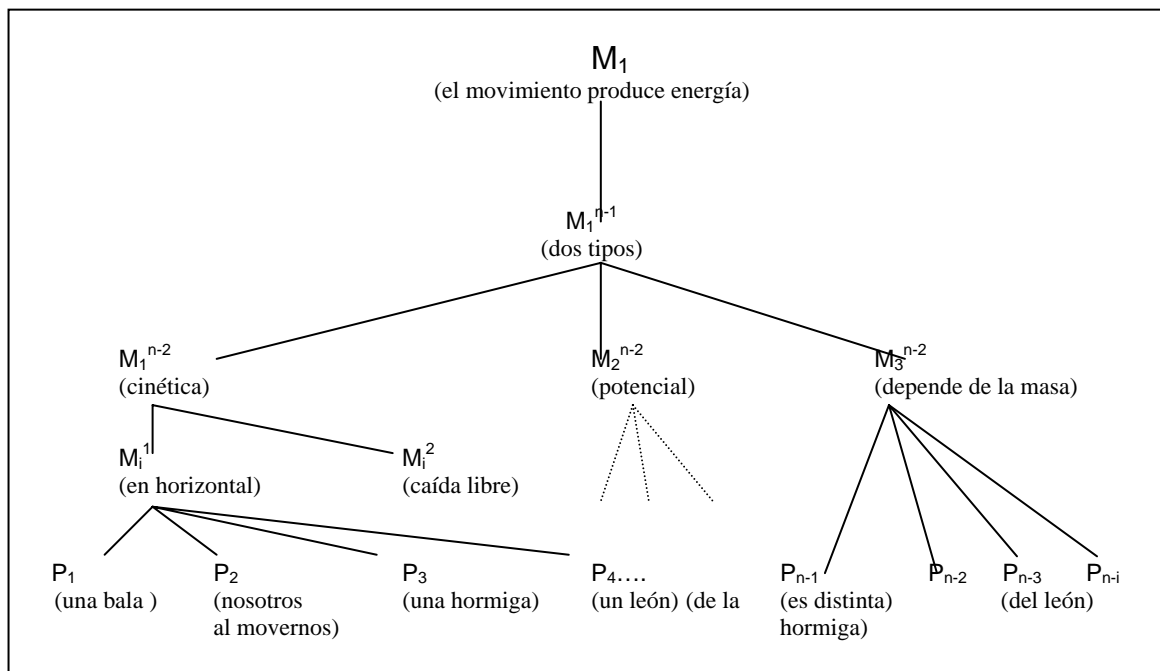
EST.– (RISAS)

PRF.– Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen ↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS que cómo ha dicho aquí ↑/ chiss// hay mayor superficie/ en el Hemisferio Norte ¿POR QUÉ? ↑ Pues ¿os acordabais cómo le llamábamos (L1-1. 41–57)



En cuanto a la organización macroestructural, el DPD reproduce un esquema general, en el que las distintas proposiciones informativas que aparecen en el texto, se van relacionando entre sí de una forma jerárquica en niveles sucesivos.

Un ejemplo de esta organización es la que se presenta a continuación y que está tomada de la primera parte de L1-5.



Ahora bien, en el conjunto de la exposición, tan importante como establecer un adecuado esquema organizativo de proposiciones es la identificación del tema y la relación entre tópicos parciales. En este sentido, y como se ha señalado anteriormente, la presentación del tópico (general o parcial) desencadena la activación de esquemas de conocimiento, lo que facilita el procesamiento y recuperación de informaciones. Cuando se identifica el tema, se organizan más eficazmente los contenidos y se establecen las adecuadas relaciones entre ellos.

En el discurso del profesor encontramos junto a referencias expresas del tema, comentarios sobre las relaciones que hay que establecer entre los diferentes tópicos presentados. Es ésta, sin duda, una forma de hacer progresar el discurso mediante la recuperación de información conocida, que permite mantener la suficiente tensión informativa como para que la exposición pueda ser seguida por los alumnos:

temperaturas $\hat{\uparrow}$, la máxima/ es un poquito más alta $\hat{\uparrow}$ y la mínima (()) Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/ como que/ como que se nota mucho más ¿no? $\hat{\uparrow}$ (L1-1. 118-120)

gráficas $\hat{\uparrow}$. MIRAR LAS GRÁFICAS $\hat{\uparrow}$ de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico $\hat{\uparrow}$. Mirarlo (L1-1. 92-93)

Un método muy eficaz para mantener y recuperar referentes es el que se utiliza en

(28) en el que el esquema inicial presentado en el sumario introductorio permanece presente en la pizarra a lo largo de la sesión.

(28) *¿vale?/ Vamos a ver ahora,/ al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma (L1-2. 82–83)*

No obstante, todos estos procedimientos de recuperación de información no son todo lo abundantes que cabría esperar en el conjunto de las grabaciones. Salvo en la presentación inicial del tema y el resumen final, las referencias a relaciones entre tópicos aparecen esporádicamente.

Así, en (27) la referencia al movimiento potencial se hizo en la presentación del tema, “Y LUEGO, el otro tipo de movimiento debido a la caída libre de los cuerpos/ es la energía potencial” (L1-5.18–19), por lo que, cuando aparece en esta ocasión, resulta más difícil de recuperar y establecer el marco original en que se situaba:

(27) *La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que verdaderamente llamamos, energía cinética.*

Vamos con la potencial ↑/ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a (L1-5.47–49)

Por último, existe un grupo de recursos que desempeña, también, un importante papel en la gestión temática, y en general en la gestión informativa, constituido por los siguientes elementos:

- Preguntas retóricas. Son preguntas que se utilizan para retomar los tópicos presentados asociándoles informaciones nuevas. Su estructura consiste en una pregunta total que formula el profesor y a la que él mismo responde inmediatamente. Este tipo de preguntas aparece con marcas claras de prominencia tonal. Así, la pregunta acaba en un tono ascendente y la respuesta se inicia en un tono menor, lo que permite entender la relación directa entre ambas cláusulas.

(58) *Una hormiga ↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan? ↑ ↓De la masa del cuerpo./ La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA// a la masa del león ¿está claro?/ Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender? ↑// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// ↓No es lo mismo la energía que desarrolla el león (L1-5.21-26)*

(83) Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?↑ ↓Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ (L1-4.151-152)

sustituir éste/ A SU MADRE// por uno de estos pronombres, ¿vale? Y ¿cómo lo haría?↑/ ↓Diría la niña/ VOY A DEJAR AQUÍ UN HUEQUECITO↑ y ahora (L1-4.119-120)

- Expresiones de evaluación. En el discurso del profesor, se plantea la necesidad constante no sólo de adecuar los contenidos a los conocimientos de los estudiantes, sino también de comprobar que se produce una comprensión progresiva de las informaciones. Las expresiones con las que se desarrolla esta función suelen adoptar una doble forma, bien como interrogativas totales o como interrogativas evaluativas. Las primeras contienen expresiones más o menos fijas del tipo *¿queda claro?*, *¿de acuerdo?*... Las segundas presentan una estructura general en la que a una aseveración le sigue un elemento interrogativo del tipo *¿eh?*

que me hace la función de objeto/ directo. *¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¿Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (L1-2.54-56)*

Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. *¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El (L1-2.77)*

coche. El fi- el, el, lo que pasa que son mucha gente haciendo piezas mínimas↑ *¿entendéis lo que quiero decir? Esto es trabajo en cadena, es decir, un señor que (L1-6. 246-247)*

mismo clima./ O sea, la misma temperatura, *¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las (L1-1. 115-117)*

que hacer OVILLOS con esa lana. *¿Queda claro? Entonces, para hacer OVILLOS, pues se han utilizado técnicas muy, desde la anti-güedad, técnicas muy, muy (L1-6. 164-165)*

¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta? (L1-4. 121)

precipitaciones./ Ya no hay nada más que decir en ese tema↑ *¿eh? Venga,/ (L1-1.81)*

- Los resúmenes. Ortega (op. cit. 198) destaca el papel del resumen recapitulativo como recurso que permite ofrecer información ya tratada para situar la información nueva. En este sentido, con los resúmenes, el profesor refuerza la comprensión volviendo a traer a primer plano y, marcando, informaciones ya presentadas.

PRF.- [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado// Entonces nosotros estamos sabiendo qué energía desarrolla, o bien la caída libre de los cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a- a su presa. → ↓En movimientos muy cortos,/ rectilíneos/ normalmente. No se consideran los curvilíneos para nada aunque haya un giro raro/ raro la gacela y- y el león vaya detrás/ de- de la gacela./ ¿Vale? (L1-5. 65-73)

PRF.- Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES ↑, casi nulas e inexistentes. VEGETACIÓN ↑, nula o inexistente ¿eh? O sea que es muy difícil las características

EST.- Ríos, nulos o inexistentes.

PRF.- Eso (Risas) (()) ¿a que son muy difíciles verdad? Bueno pues mirar, mirar en la página setenta y siete, por favor.// (L1-. 181-185)

- Marcadores de inicio y fin de tema. Junto a los anteriores, el último grupo de recursos temáticos está formado por un conjunto de expresiones que aparecen acompañando a los distintos tópicos desarrollados. En cuanto a la forma, presentan una gran variedad individual dependiendo del estilo retórico de cada profesor. La función, sin embargo, es similar en todos los casos; sirven para indicar que se va a abordar un nuevo tópico (*bien, vamos a ver, bueno...*) o que ya se ha terminado (*¿vale?, ¿de acuerdo?...*)

3) PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA ↑/ chiss// (°pero bueno Alberto, por favor!. °)

(6) (°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?°) Bien. (L1-2. 157-158)

(31) Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce// ↓ ¿vale? Tengo que/ BUSCARME (L1-4. 1-2)

(32) equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas, ↑ lo único que se me convierte en positiva ¿vale? ((/)) Bueno. Entonces, te-

niendo estos denominadores/// TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números,/// ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la (L1-4.50-55)

(63)Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es que lo tengáis que poner en resumen ↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS (L1-1.53-54)

(91)PRF.- Bien, vamos a ver. Esa pregunta del documento dos ↑ vamos a (()) y ↑// chiss. Bueno hoy ya no nos da tiempo, entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente. PARA CASA ↑. ((El)) mismo ↑ esquema que hemos hecho del clima// tropical ↑ y ecuatorial ↑/ lo hacemos con el desértico ↑.

Ambos tipos de marcadores suelen aparecer contiguos en fragmentos en los que se suceden distintos tópicos. En estas ocasiones, llegan a formar un único bloque expresivo, en el que la ausencia de pausas entre ambos elementos dificulta su respectiva identificación. Así, a preguntas evaluativas que indican final de tópico, se añaden marcadores de inicio con lo que no se rompe el ritmo expositivo.

[a tres] porrr cinco equis. No es necesario poner el paréntesis AHÍ// porque nada más hay UN TÉRMINO ↑// ¿de acuerdo? Venga, continuamos, (L1-4. 26-27)

La vamos a analizar de aquella forma que sabíamos nosotros analizar/ ¿De acuerdo? Venga, vamos a ver// (L1-2. 9-10)

Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (ESCRIBE)/ he sustituido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¿Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (L1/. 49-52)

En el siguiente esquema, se ilustran todos estos aspectos utilizando un fragmento de la información presentada en L1-1.

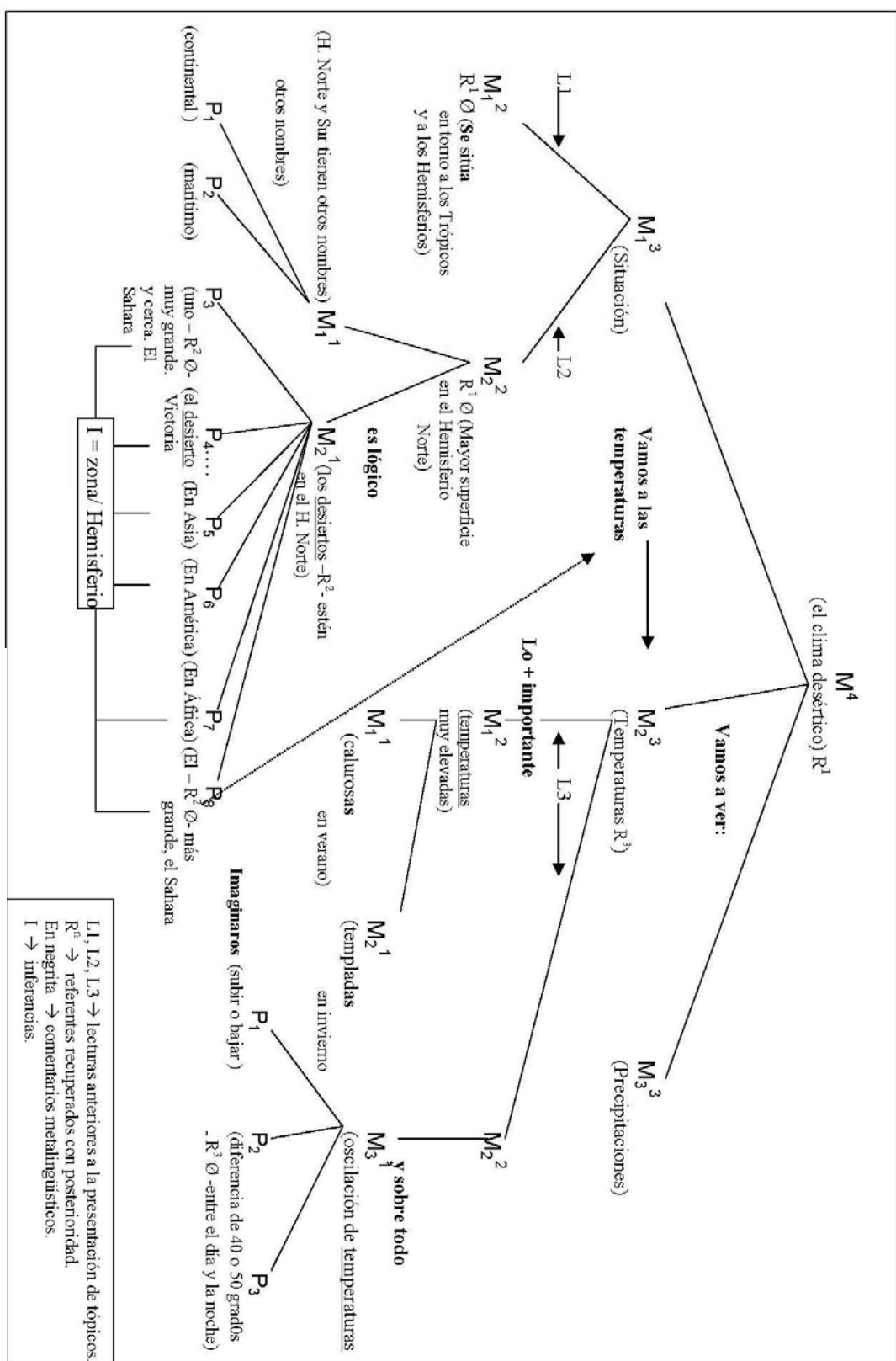


FIG.9. EJEMPLO DE GESTIÓN REFERENCIAL EN LECCIÓN EN LM

Como se puede apreciar, el texto analizado se organiza en distintos niveles macroestructurales, hasta llegar al nivel superior M^4 (el número situado arriba a la derecha de M indica el nivel de las proposiciones en la organización macroestructural) Las proposiciones de distintos niveles se relacionan entre sí gracias a una proposición general que permite la coherencia semántica entre ellas. Al mismo tiempo, cada proposición en estos niveles permite interpretar series proposicionales anteriores. En este caso, la macroproposición general (el clima desértico) relaciona semánticamente tres proposiciones en el nivel anterior (situación, temperaturas y precipitaciones) A su vez, cada una de estas proposiciones de nivel 3, es una macroproposición de otras de un nivel inferior que también lo son de otras, hasta llegar a la serie de proposiciones de base (P_1 , P_2 , $P_3...$)

De este modo, el texto se despliega en un entramado proposicional organizado estructuralmente en diferentes niveles de acuerdo a la importancia de cada proposición en el conjunto del mismo.

1.4. Conclusiones

De los datos manejados en este estudio se pueden plantear algunas conclusiones provisionales sobre lo que se ha venido denominando Discurso Expositivo del Profesor.

En primer lugar, es un discurso que, por sí mismo (el tema tratado y el contexto en el que se desarrolla) es percibido por los receptores como adecuado a la situación comunicativa. El profesor acentúa la pertinencia de su intervención mediante varios procedimientos:

- Haciendo referencia a algún aspecto del currículum escolar o, incluso, utilizando expresiones propias del lenguaje pedagógico.
- Reforzando la división de roles en “movimientos” que se distribuyen a lo largo de la exposición, dependiendo de la actitud de los estudiantes.
- Intentando aproximarse a la realidad cognitiva y léxica de los alumnos con abundantes ejemplos cercanos a su mundo referencial y con expresiones propias del habla infantil.

Por otra parte, el discurso producido por el profesor en estos niveles educativos reproduzca una estructura sintáctica simple¹⁹³, tanto en la relación entre oraciones (parataxis), como en el orden de los distintos constituyentes (preferencia por la construcción SVO)¹⁹⁴. En esta actuación puede influir, junto a las características propias de la lengua oral, la preocupación por adecuarse a las características de los estudiantes¹⁹⁵ (García Parejo, 2004, 2006).

En cuanto a la estructura discursiva en sí, en las seis grabaciones realizadas se puede identificar claramente un orden expositivo “clásico” en el que existe una introducción, un desarrollo y una conclusión. En su aspecto formal, el DEP se corresponde con la secuencia expositiva propuesta por Adam (1992) y recogida en el capítulo anterior. Así, en todas las exposiciones se puede identificar un punto de partida constituido por un tópico difícil o complejo que hay que resolver (los complementos del verbo, el clima desértico, los avances de la revolución industrial). Este “objeto complejo” se problematiza, se entiende como un problema que hay que resolver, con lo que se inicia la explicación en sí. Dicha explicación aporta una respuesta a la pregunta inicialmente planteada que hace accesible el objeto complejo con el que se abrió este “*bucle explicativo*”.

Funcionalmente, sin embargo, los anteriores bloques estructurales cumplen con unos

¹⁹³ En el corpus de datos son muy pocas las conjunciones *hipotácticas* que aparecen. *Aunque* y *para qué*, apenas cinco veces cada una. El *si* condicional y el *porque* causal aparecen alrededor de unas cuarenta veces cada uno. La mayor utilización de estos elementos hay que explicarla en el orden de adquisición general (*si* empieza a aparecer como partícula condicional a los cinco años) y el *porque* causal, a medida que se va socializando el uso del lenguaje y empieza a utilizarse como conversación (López, 2000:3520)

¹⁹⁴ Siguiendo a López (2000), vemos cómo tradicionalmente se ha asociado la parataxis con la coordinación frente a la hipotaxis relacionada con la subordinación. Recientemente, se prefiere explicar ambos fenómenos aplicando criterios comunicativos y discursivos. Así, la parataxis supone una realización textual de lo que en una conversación serían dos turnos sucesivos “no orientados” (el segundo turno no tiene por qué guardar relación con el primero). La hipotaxis, al contrario, refleja textualmente dos turnos sucesivos “orientados” (la segunda secuencia del intercambio corresponde a parte de lo dicho en la primera). También, se han relacionado ambas construcciones con diferentes grados de formalidad comunicativa. La parataxis predomina más en registros coloquiales y la hipotaxis en registros más elaborados (Lope Lope Blanch, 1983: 77).

La yuxtaposición y la coordinación, como formas más simples de la sintaxis oracional, son bastante comunes en el habla popular que la culta. La subordinación se emplea, consecuentemente, más en el habla de personas de mayor instrucción (Citado en López 2000:3524)

En el caso que aquí se estudia, interesa destacar el distinto momento de adquisición de ambos fenómenos por niños y jóvenes.

¹⁹⁵ Un estudio de López Morales (1994) muestra lo tardío y dificultoso de la adquisición de estructuras hipotácticas en niños y jóvenes. Así, algunas de ellas, como las condicionales, sólo se comprenden bien en estadios ya de adultez. Portillo (1992:212) demuestra cómo hasta prácticamente los trece años, los jóvenes no empiezan a utilizar nexos hipotácticos. Según esta investigadora, a partir de esta edad, las oraciones coordinadas, las de relativo y las completivas de objeto directo son de frecuencia alta; las causales, las finales, las yuxtapuestas, las temporales, las condicionales son de frecuencia media; las completivas de sujeto, las modales, las comparativas, las concesivas y las consecutivas son de frecuencia baja.

objetivos precisos relacionados con el procesamiento y recuperación de la información. De este modo, con la introducción se pretende tanto activar los conocimientos previos como anticipar, presentar, los que se desarrollarán a continuación. En el desarrollo se abordan los diferentes contenidos de que consta la lección, secuenciando su presentación y remarcando los aspectos más centrales de los mismos. Por último, en la conclusión se recapitula todo lo tratado anteriormente reforzando, una vez más, las ideas centrales expuestas y, en estos niveles, preparando el trabajo para el día siguiente.

Un último nivel de análisis estructural estaría relacionado con la serie de recursos y procedimientos discursivos utilizados por el profesor en sus intervenciones.

De todos los recursos analizados en el apartado anterior, el resumen es, tal vez, el que con más profusión aparece en todas las grabaciones.

Como ya se indicó, el resumen consiste, básicamente, en presentar de forma condensada la información que ha aparecido previamente (resumen recapitulativo) o que se expondrá a continuación (sumario). Mediante el resumen, el profesor trae al primer plano informativo ideas y esquemas cognitivos necesarios para el procesamiento de informaciones posteriores. Esta es la principal finalidad de los resúmenes introductorios de las sesiones con las que el profesor, bien de forma interactiva (secuencias IRE), o bien individualmente, presenta una recapitulación de lo tratado en sesiones anteriores junto con un sumario de lo que se verá a continuación. Junto a este tipo de resúmenes, a lo largo de la sesión aparecen otros que refuerzan los distintos enunciados proposicionales presentados. Este recurso se localiza normalmente al final de cada uno de los tópicos que van apareciendo aunque, en los casos en los que la explicación sucede a una lectura previa, pueden constituir por sí mismos el cuerpo de la explicación.

Pese a esto, en el DEP apenas encontramos indicaciones sobre la estructura específica de este tipo de género discursivo con lo que, si no se está familiarizado con el mismo, resulta difícil establecer predicciones acerca de su contenido.

Las pocas expresiones que aluden a la estructura discursiva, aparecen distribuidas a lo largo de la exposición sin un orden fijo que permita a los estudiantes interiorizar este género. En este sentido, las propias presentaciones de cada una de las sesiones de trabajo tampoco contribuyen a una mayor familiarización con la secuencia expositiva. Es característico de estas presentaciones la utilización de proformas a partir de los verbos *dar* y *ver* (*hemos dado, vamos a ver, vamos a dar hoy*). Expresiones que, se-

mánticamente, pueden referir a un amplio conjunto de actividades didácticas (estudiar, leer, escribir, subrayar, esquematizar...) e incluso de comportamientos y actitudes por lo que no pueden interpretarse como activadores de esquemas de conocimiento.

Por otra parte, la gestión referencial en el DEP parece guiarse por un intento constante de adecuación a la audiencia para facilitar al máximo el procesamiento de informaciones nuevas. Este objetivo se traduce en una preferencia por la reiteración léxica como forma básica de referencia, antes que por la utilización de procedimientos gramaticales (deixis o elipsis). En el conjunto de los textos analizados, existe una marcada preferencia por la repetición de grupos nominales plenos antes que por su sustitución por catáforas y anáforas textuales.

Por tanto, no es de extrañar que estas constantes repeticiones transmitan en los textos cierta sensación de *pesadez informativa*. Existe un ritmo *machacón* en la aparición de referentes, que, sin embargo, contribuye a desarrollar el principio de economía cognitiva que rige el procesamiento lingüístico general. Así, las reiteraciones plenas podrían entenderse como señalizaciones que permiten activar el principio de interpretación local y el de analogía, lo que restringe el número de interpretaciones posibles de las diferentes proposiciones.

Estrechamente relacionado con este sentido de economía cognitiva al que remite la gestión referencial está el de la gestión del foco. En efecto, los distintos procedimientos de resalte informativo que se utilizan en el discurso, se orientan a facilitar también el procesamiento, destacando ciertos elementos sobre otros. Normalmente, se tiende a destacar alguno de los constituyentes centrales de cada proposición (verbos, sintagmas nominales...), de forma que sea fácil procesarla globalmente y recuperarla con posterioridad. Un ejemplo de esta orientación es lo que sucede en los contrastes, donde el foco se utiliza para resaltar algún elemento de los respectivos contrastandos que se pueden ampliar con aclaraciones posteriores en las que también se focaliza un nuevo elemento. De este modo, se construye una secuencia paralela de proposiciones y marcas tonales orientadas a que el procesamiento se acompase con el ritmo de la progresión informativa.

Algo similar ocurre cuando el foco afecta a amplios conjuntos oracionales, especialmente en los resúmenes, o se construye con alargamientos silábicos en el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos que se desarrollan en la pizarra.

Por último, un aspecto característico de la utilización de focos informativos en estos tramos educativos es el sentido de captar la atención con el que frecuentemente apa-

rece utilizado. En estas ocasiones, el elemento resaltado no tiene por qué relacionarse con ninguna proposición de primer orden, sino que sirve, fundamentalmente, para atraer la atención de los estudiantes y conseguir un clima de trabajo adecuado.

Para concluir, un aspecto central en la gestión de la información es el que se refiere a los procedimientos de tematización. La gestión del tema se orienta a resolver un problema de linealidad informativa consistente en ir distribuyendo a lo largo del texto los distintos tipos de información que se presentan (nueva/ conocida), a fin de conseguir un adecuado dinamismo discursivo.

Junto a componentes de carácter proposicional, en este discurso, también es frecuente encontrar tematizadas expresiones que hacen referencia a la secuencia de los procedimientos trabajados.

Las distintas informaciones que aparecen en los textos se combinan en un orden fijo de acuerdo a un esquema en el que van avanzando desde un punto inicial o bien constantemente. Lo normal, sin embargo, será encontrar un esquema informativo que podríamos caracterizar como “concentrado” o “simple” en el que cada tema se relaciona con muy pocos remas (uno o dos como máximo) en una secuencia cerrada que incluye ejemplos y resúmenes.

De este modo, y al igual que ocurría en la gestión referencial y del foco, se consigue que el procesamiento y la reconstrucción de los contenidos presentados sea un proceso bastante directo. Es decir, el recorrido inferencial entre contenidos y proposiciones se reduce, al existir una clara preferencia por un orden expositivo en el que los referentes, marcados expresamente, se acompañan de remas sucesivos. Los pocos casos de mayor esfuerzo inferencial se encuentran en el desarrollo de ejemplos. Y aún en estas ocasiones, resultan de fácil resolución por el contexto al que remiten los referentes tratados.

Tanto con la identificación expresa del tema como con la referencia a las relaciones entre distintos temas, el profesor consigue la suficiente tensión informativa como para que los estudiantes puedan seguir la exposición.

En los textos expositivos el profesor facilita la identificación de cada uno de estos componentes y niveles mediante la utilización de algunos comentarios metalingüísticos. Así, las proposiciones de nivel tres se introducen con una referencia expresa a la actividad que se va a realizar y a la relación que hay que establecer con la proposición general:

Vamos a ver su situación ↑, / la temperatura, / las precipitaciones, / los ríos / y la vegetación (L1-1. 38–39)

Lo mismo sucede en la transición entre la primera y segunda proposición de este tercer nivel (situación y temperaturas). El profesor, tras plantear la proposición (P8) sobre la situación de los desiertos, indica mediante un comentario metalingüístico (*Vamos a las temperaturas*) que va a abordar una nueva proposición que ya apareció anteriormente en un sumario previo. Otros comentarios de este tipo (*lo más importante, y sobre todo*) sirven también para identificar el nivel (*la importancia*) en el que ha de situarse la proposición que aparecerá a continuación. Por último, se utilizan comentarios metalingüísticos como “*es lógico*”, que, al margen de otras consideraciones, contribuyen a establecer la adecuada relación entre proposiciones, disminuyendo el recorrido inferencial entre las mismas.

En cuanto a la gestión referencial, se puede apreciar cómo los diferentes referentes que aparecen (R^1 , R^2 , R^3) se van recuperando mediante procedimientos léxicos y, sobre todo, mediante repeticiones de grupos nominales.

En conclusión, podemos afirmar que este texto presenta una organización estructural bastante simple orientada a facilitar su seguimiento por los estudiantes. En este sentido, las proposiciones de nivel superior aparecen presentadas en un sumario introductorio, al mismo tiempo, el resto de proposiciones se desarrollan tras la lectura de un texto escolar en el que están recogidas (L1, L2, L3). También contribuye a facilitar la tarea de comprensión, la gestión referencial que realiza el profesor. Sólo se puede apreciar un punto de mayor dificultad de procesamiento en la serie de proposiciones base P_3 a P_8 , ya que al tratarse de ejemplos, necesitan un mayor recorrido inferencial con respecto a la proposición M_2 ¹⁹⁶. Es decir, los estudiantes tendrán que relacionar países y zonas geográficas con hemisferios, activando individualmente los conocimientos previos de que dispongan.

En resumen, se puede concluir que en el DEP se antepone el principio de economía cognitiva al de economía comunicativa¹⁹⁶. Esto se traduce en una constante recuperación de referentes plenos (redundancia léxica), en la focalización de los elementos centrales de las distintas proposiciones, en un léxico adaptado a las características de

¹⁹⁶ Se pueden contrastar las características aquí presentadas con las que se recogían en (II.2.1) para la lengua hablada en general.

los estudiantes y en la profusión de resúmenes recapitulativos.

Del mismo modo, la simplicidad estructural de esta secuencia se refleja en el hecho de que cada tema se relaciona con muy pocas ramas. Al mismo tiempo, cada tema se marca de manera expresa por lo que no es necesario un esfuerzo cognitivo importante para su recuperación. Esta preocupación por facilitar el procesamiento de los contenidos por los estudiantes lleva a que se construyan unidades proposicionales que apenas necesitan de reconstrucción inferencial, y también, a que se intente comprobar continuamente el grado de comprensión con la formulación de preguntas evaluativas.

2. Las lecciones en L2

Para analizar los mecanismos y procedimientos utilizados en el discurso en L2, se han analizado: la densidad y variabilidad léxica, las repeticiones de temas, la velocidad del habla y las marcas empleadas en la lección.

El análisis se ha efectuado sobre fragmentos de 500 palabras, por entender que de este modo se eliminaban aquellas partes interactivas en las que el profesor se dirige a uno o más estudiantes para ofrecer explicaciones al margen, establecer el orden, atraer el interés, etc. En el caso de las marcas, se analizaron las lecciones completas, pues, de otro modo, los resultados podrían haber variado de acuerdo al fragmento elegido. Por último, en el caso de la velocidad de habla, se tuvo en cuenta además la emisión en las 150 primeras palabras y en toda la lección para las que se emitieron en segunda lengua.

2.1. Densidad léxica

Los datos de densidad léxica se han obtenido aplicando la fórmula planteada por Stubbs (1986):

$$\text{Densidad léxica} = \frac{\text{palabras léxicas}}{\text{palabras totales}} \times 100$$

Se analizó una muestra de diez lecciones y para evitar la distorsión de los momentos más interactivos de las mismas con otras más expositivas, el análisis se realizó sobre 500 palabras del texto total. Las medidas de textos que se han utilizado en los estu-

dios de densidad léxica han variado de unos estudios a otros (Biber, 1988; Gilmore, 2004; Rose, 2008; Flowerdew, 1994)¹⁹⁷ Hay que tener en cuenta que en todos ellos se actúa sobre muestras *homogéneas* en cuanto al tipo de interacción. En el presente estudio, dadas las características de las lecciones en los niveles educativos de educación obligatoria, las diferencias conversacionales son mucho mayores. Es decir, se alternarán con mayor frecuencia los momentos de monólogos del profesor con momentos más interactivos de participación de los estudiantes. Se producirá también una variación temática en las informaciones presentadas, alternándose momentos de mayor transmisión de informaciones curriculares con otros de gestión y control didáctico. Todas estas peculiaridades hacen que haya que considerar acotar, de algún modo, el habla del profesor en cuanto a su complejidad léxica. Esto es, no se puede tener en cuenta todo lo que el profesor dice en sus intervenciones porque no todo tiene el mismo peso informativo y no todo entra a formar parte de las informaciones que se tienen que procesar. Cuando el profesor actúa imponiendo el orden, reconduciendo las intervenciones, captando la atención etc., lo dicho, estaría fuera de las cláusulas informativas de la lección. Se entiende así el discurso (la lección) no como un todo homogéneo ni tan siquiera diferenciado por turnos de participación sino, como un conjunto de unidades de procesamiento en la línea planteada por Cortés y Camacho (2005: 22-23)

Vamos a considerar como verdaderas unidades del discurso oral: Las unidades básicas de procesamiento (enunciado, acto o microacto) y las unidades derivadas de las de procesamiento (secuencia y macroacto) (...) las secuencias, unidades de corte monotemático que estarán formadas por enunciados, y los macroactos, conjunto de dos o más actos que, integrantes juntos con otros de un enunciado, mantienen una relación funcional específica.

Los resultados sobre densidad léxica en las lecciones analizadas indican una serie de tendencias a tener en cuenta. En primer lugar, los datos más bajos de densidad se corresponden con las *lecciones de procedimientos*, es decir, aquellas en las que se está trabajando con técnicas (de matemáticas y lenguaje) en el encerado. En L1/2 y L1/4 se obtienen 114 y 120 palabras léxicas respectivamente (22% y 24%) La siguiente lección con menor densidad léxica es la L2/1 con 131 palabras (26,2%) El resto de valores se encuentra entre las 149 palabras y 158 (29,8% y 31,6%) de L2/4 y L2/3 respectivamente. El mayor número de palabras léxicas emitidas corresponde a L1/6

¹⁹⁷ Biber analiza un corpus de 30.000 palabras; Rose 6 149 palabras de textos escritos y 21 000 de texto oral; Flowerdew 92.000 de lecciones orales y 90.000 de libros de textos y Gilmore, 2.700 orales y 1.200 de textos.

con 169 (33,8%)

De estos datos se puede pensar que la densidad léxica, para los niveles educativos aquí analizados, se situaría entre un 30 y 33%, muy por debajo de los datos registrados por Stubbs (1986). Las lecciones que con más claridad reflejan estos porcentajes son las que en L1 desarrollan temas de ciencias sociales (L1/1; L1/3; L1/6) y de ciencias naturales (L1/5). Con respecto a este grupo, habría que hacer dos comentarios sobre lo que ocurre en L1/6 y L1/5. En el primer caso, se trata de la lección que se imparte en Educación de Adultos y que, por la edad de los alumnos, más se podría asemejar a las lecciones en el ámbito universitario¹⁹⁸. En cuanto a L1/5 se trata de la lección más corta en la que la actuación de la profesora se aproximó más a un modelo puramente expositivo, pese a eso, el contexto escolar hace que los niveles de densidad sean similares al resto de lecciones.

En cuanto a lo que sucede en L2, nos encontramos con valores muy similares, salvo en L2/1 que se sitúa muy por debajo de la media con 131 palabras diferentes (26,2%).

Los datos de *complejidad léxica* se pueden completar analizando también la variedad léxica, es decir, el conjunto de palabras diferentes que se utilizan en un texto.

Al estudiar la variedad léxica, encontramos también resultados similares, aunque mucho más homogéneos. De las diez lecciones se observa que la variedad léxica se sitúa en seis de ellas en torno a las 186- 192 palabras diferentes (37,6% - 38,4%).

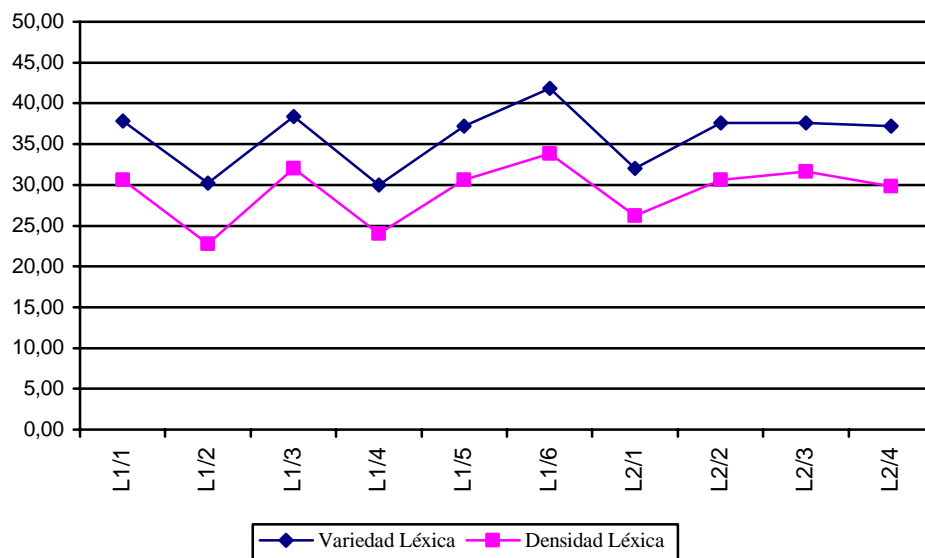
Como sucede con la densidad L1/2 y L1/4 poseen los niveles más bajos de palabras diferentes con 151 y 150 (30,2% y 30%) respectivamente. Del mismo modo, L1/6 posee los valores más elevados con una clara diferencia 209 (41,8%) y también L2/1 es la que más se diferencia de las de L2 con valores más bajos y próximos a los menores de L1.

¹⁹⁸ Aunque a notable distancia de los resultados obtenidos por Flowerdew (1994) para las lecciones orales que fija en un 51,7%.

CDRO.15. DENSIDAD LÉXICA Y VARIEDAD LÉXICA

	Variedad Léxica		Densidad Léxica	
	Palabras diferentes	Porcentaje	Palabras léxicas	Porcentaje
L1/1	189	37,8%	153	30,6%
L1/2	151	30,2%	114	22,8%
L1/3	192	38,4%	160	32%
L1/4	150	30%	120	24%
L1/5	186	37,2%	153	30,6%
L1/6	209	41,8%	169	33,8%
L2/1	160	32%	131	26,2%
L2/2	188	37,6%	153	30,6%
L2/3	186	37,2%	158	31,6%
L2/4	186	37,2%	149	29,8%

Grfco. 1. DENSIDAD Y VARIEDAD LÉXICA



2.2. Repeticiones

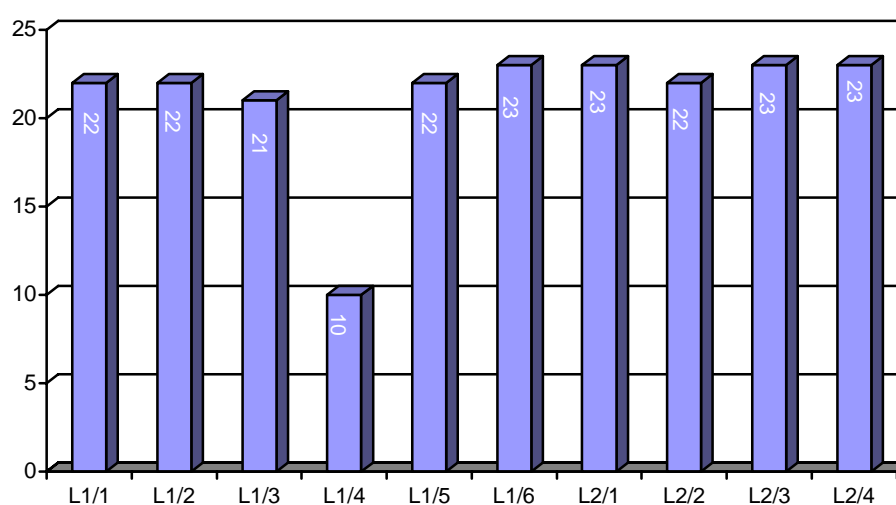
Las repeticiones, como procedimiento de recuperación de la información implican la reintroducción de un referente previamente presentado en el discurso. De los diferentes mecanismos descritos por Chaudron (1983) se han analizado las repeticiones de SN y de nombres que reintroducen el tema tratado. La repetición de sintagmas nomi-

nales facilita la identificación del tema con lo que implica un menor coste cognitivo, el segundo, si bien enlaza con temas presentados, supone un esfuerzo algo mayor aunque es más ágil discursivamente.

Del análisis de los datos se pueden observar los siguientes comportamientos. En las diez lecciones se produce un número similar de repeticiones que se sitúa entre las 21 y 23 ocurrencias. Apenas existe diferencia entre las lecciones en L1 y L2; tres lecciones de L2 se sitúan en 23 repeticiones frente a una sólo en L1 mientras que, en tres lecciones de L1, se producen 22 repeticiones frente a una sólo en L2. Un caso especial es el de L1/4, la lección de matemáticas en la que apenas se dan 10 repeticiones. Este hecho se explica por la presentación de informaciones nuevas (diferentes cantidades y algoritmos).

Llama la atención también, el hecho de que en todas las lecciones apenas se utiliza sinónimos como recursos para reintroducir el tema. Cuando así se hace, nunca superan los dos casos por lección.

Gfco. 2. REPETICIONES



Por último, en todos los casos, la repetición parece obedecer a un procedimiento de hacer avanzar la información, a la par que mantenerla activa en los estudiantes. El esquema informativo que se presenta es de información constante en un esquema que puede ser similar al que se acompaña de la lección L2/1.

CDRO. 15. PROGRESIÓN INFORMATIVA EN FRAGMENTO DE L2/1

Voy a explicaros		El tema de las tiendas R1									
		El nombre de las tiendas R2 el nombre de los lugares y ciudades R3 y nombre de las calles R4									
los nombres de las tiendas T1		hacen referencia	al producto que venden R5		al producto que venden r₁R5		al producto que venden r₂R5				
					por ejemplo	Si Compramos	pescado	pescadería R6			
					Ø	Si compramos	fruta	frutería R7			
						Ø compramos	carne	carnicería R8			
También hay otras		hacen referencia	al producto r₃R5		a alguno de los productos r₄R5						
por ejemplo		Ø	el producto r₅R5		el producto r₆R5		papel	Papelería R9			
						pero	la papelería T2	se vende	material escolar, bolígrafos, lapiceros, libros...		
O sea...		hace referencia	a uno de los productos r₇R5		que se venden						
		Hace referencia	A uno de los productos r₈R5		que se venden		Por ejemplo	En la zapatería R10	Zapatillas, botas, zapatillas		
Entonces		hace referencia	El nombre de algunas tiendas r₁T1								
		Hacen referencia	A todo lo que se vende r₉R5		El pescado		La pescadería r₁R6	La fruta, la frutería, la carne, carnicería			
				Ø	o a alguno de los productos R₁₀R5		Hacen referencia	a alguno de ellos R₁₁R5	Papelería r₁R9 , zapatería R₁R10 , zapato		
Bueno		los nombres que hay en las tiendas r₂T1	hacen referencia	a sus dueños R11		A las personas que son sus jefes r₁R11		Si por ejemplo	un bar se llama Pepe	El dueño se llama Pepe	

T1: tema

R: información nueva (rema)

r_i: repeticiones

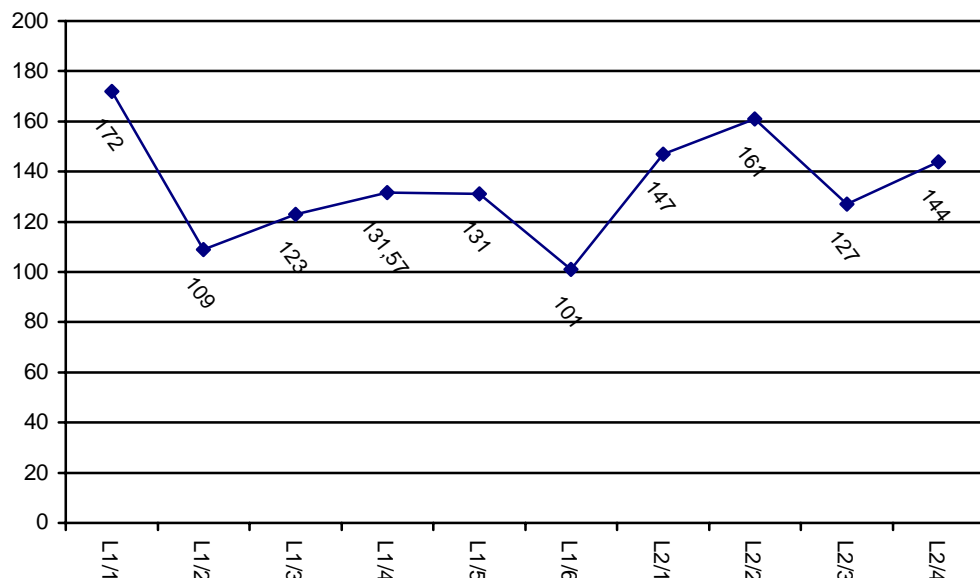
2.3. Velocidad de habla

La velocidad de habla, como recurso de simplificación utilizado por el profesor, se ha medido aplicando la fórmula de Shipley y McAfee, (2009: 177)

$$\text{Velocidad de Habla} = \frac{\text{Palabras totales} \times 60}{\text{Número de segundos}}$$

La media de las diez lecciones se sitúa en torno a las 131 ppm que, de acuerdo a los valores proporcionados por Tauroza y Allison (1990) y Griffiths (1992) correspondería a un ritmo normal o intermedio. (130 -200 ppm)

GFICO. 3. VELOCIDAD DE HABLA (PPM)



Salvo esta apreciación general, sorprende que los diferentes ritmos de habla no sigan un patrón aparente, ni por el tema tratado, ni por las características de los estudiantes. Así, en las dos lecciones sobre procedimientos, los datos obtenidos son totalmente diferentes de las 109 ppm de L1/2 a las 131,57 de L1/4. Del mismo modo, los valores más lentos corresponden a una lección de Ciencias Sociales (L1/6), con apenas 101 ppm, lejos de las 123 o 131 de la otra lección de sociales (L1/3) y de Ciencias Naturales (L1/5)

Este comportamiento es más evidente si se tiene en cuenta lo que sucede en L1/1, la otra lección de sociales que presenta los valores de velocidad de habla más elevados

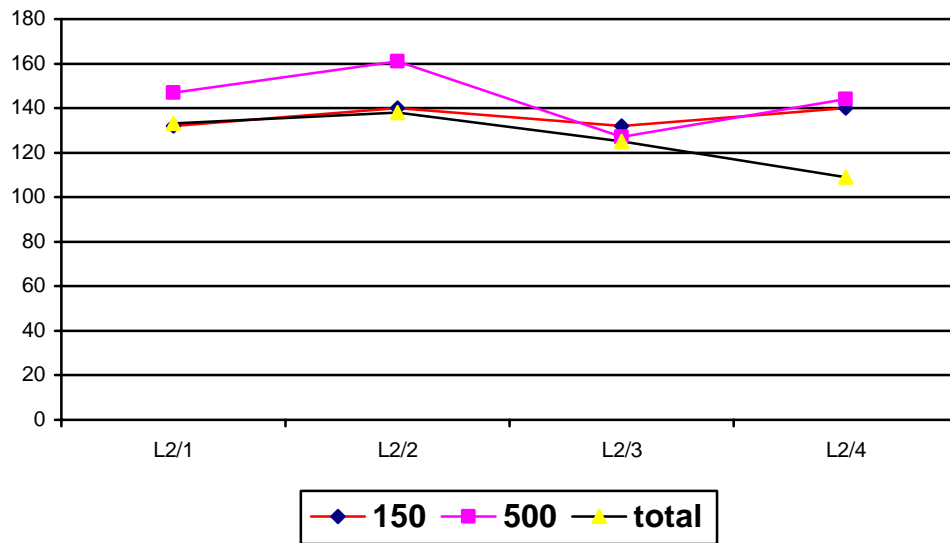
de todas con 172 ppm. Esta lección refleja el esfuerzo de la profesora por captar la atención de los estudiantes en un momento en el que están especialmente inquietos y activos. La profesora parece *correr* para aprovechar los momentos de atención que consigue establecer. La velocidad de habla parecería responder pues a una estrategia didáctico-discursiva específica de estos niveles educativos.

Por otra parte, si tenemos en cuenta lo que sucede en las lecciones de L2, advertimos que se produce un comportamiento similar con unos valores (136 de media) que se sitúan muy por encima de los 127, 92 de media de las lecciones en L1. Del mismo modo, es difícil encontrar una constante pues los resultados son muy dispares, aunque tres de ellos se sitúen por encima de las 140 ppm., que se correspondería a un habla normal. Ahora bien, si comparamos los datos de la velocidad de habla de las cuatro lecciones de L2 en diferentes fragmentos de texto obtenemos una información más precisa del comportamiento de los profesores.

Por lo general, no se produce una adecuación llamativa del ritmo de habla desde el inicio de la lección al final de la misma. En todos los casos, la lección se inicia a un ritmo similar o igual al que se acaba; sólo en L2/4 el ritmo de habla de la lección es inferior al del inicio. No obstante, al analizar las primeras 500 palabras, se puede apreciar un cambio de ritmo respecto a los valores finales en las 4 lecciones.

	150 palabras	500 palabras	Lección total
L1/1		3, 01' 172 ppm	
L1/2		4,34' 109 ppm	
L1/3		4,03 123 ppm	
L1/4		3,48' 131,57 ppm	
L1/5		3,49' 131	
L1/6		4:56' 101	
L2/1	1,08' 132 ppm	3: 24 147 ppm	16, 52' 2258 palabra 133,87 ppm
L2/2	1,04' 140 ppm	3.06' 161ppm	11:49' 1640 palabraws0 138,78
L2/3	1,08' 132 ppm	3:56' 127 ppm	5:06' 640 palabras 125,49 ppm
L2/4	1,04 140 ppm	3,27' 144 ppm	8, 22' 914 palabras 109,24 ppm

GFICO. 4. VELOCIDAD DE HABLA EN DIFERENTES MOMENTOS DE LAS LECCIONES

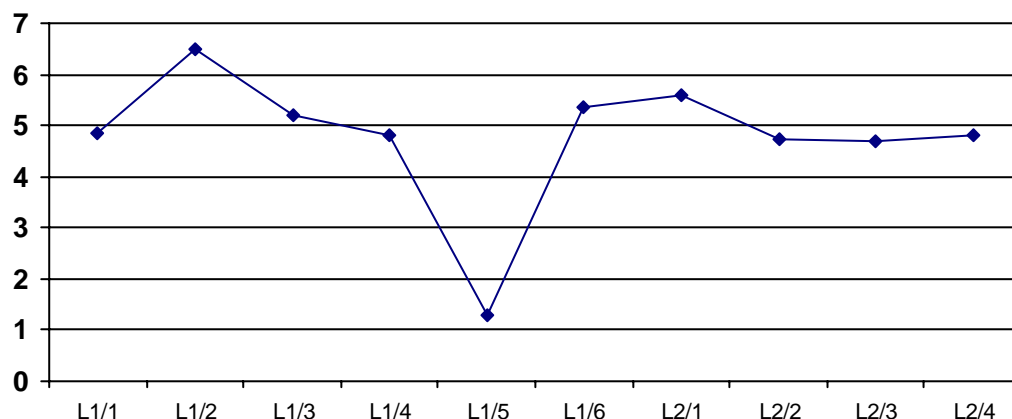


2.4. Marcas

Para el análisis de las marcas se ha seguido un criterio mixto entre los planteamientos propuestos por Chaudron y Richards (1986) y la postura de Flowerdew y Tauroza (1995). Es decir, se entiende que el uso conjunto de macro y micro marcas ayuda al procesamiento de los textos, o, al menos, pueden tener ese valor.

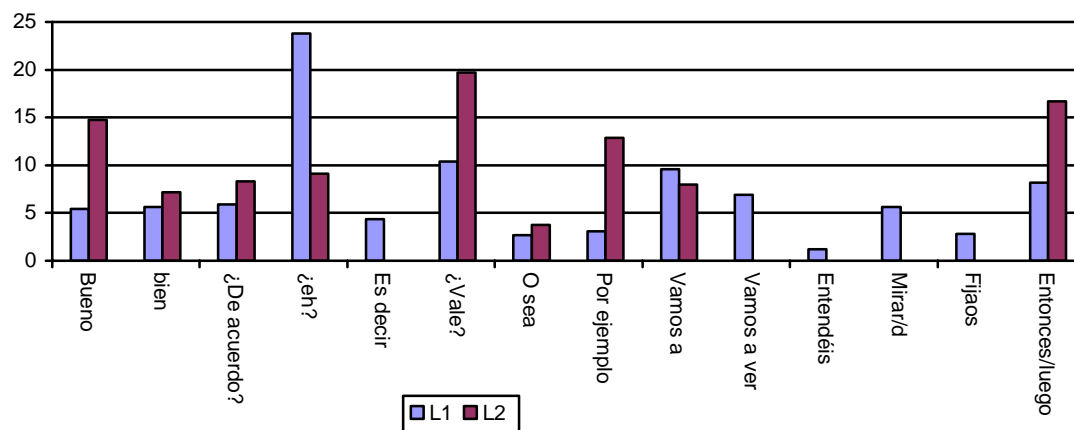
De los datos analizados se desprende que, el número de marcas que utilizan los distintos profesores es muy parecido entre todos ellos con valores que se sitúan entre el 4,75% y el 5,35%. No parece tampoco existir diferencias respecto al uso de marcas según el género de los profesores, lo que se adecua a los datos que presenta Liao (2009). Sólo dos lecciones quedan al margen de esta tendencia, L1/2 con 6,48% y L1/5 con 1,29%. Este último dato se corresponde con la lección más puramente expositiva, próxima al resumen, en la que la profesora presenta nuevas informaciones sin dejar espacio a la participación de los estudiantes. L1/2 parece responder a otro comportamiento con el que la profesora intenta captar la atención de los estudiantes e implicarlos en la tarea que realiza. El 29% de las marcas que emite la profesora se corresponden a las expresiones *Vamos a...* y *Vamos a ver...*

GFICO. 5. USO DE MARCAS DISCURSIVAS



Con respecto a las marcas en sí, se aprecia que el mayor número de ellas corresponden a lo que podríamos considerar micro marcas, esto es, indicaciones para entender las relaciones oracionales. De ellas, el 38% en L1 están formadas por expresiones evaluativas, es decir, recursos para comprobar el grado de comprensión de los estudiantes ante los contenidos presentados.

GFICO. 6. MARCADORES DISCURSIVOS



El caso de *¿vale?* refleja claramente este sentido de comprensión parcial a nivel oracional.

PRF. – (ESCRIBE) A cinco, a cinco y a una. Luego sesenta es dos al cuadrado por tres y por cinco ¿Vale?// (L1/3.79)

PRF. – Veinticinco equis//

EST. – ¿más diez?

PRF.– Más diez ↓ Vale. (L1/3. 34.146-18)

na vez un molino de, un molino de// de agua ↑. Es decir, la piedra del molino de a lo mejor de, de moler ↑, se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale? (L1/6.218-220)

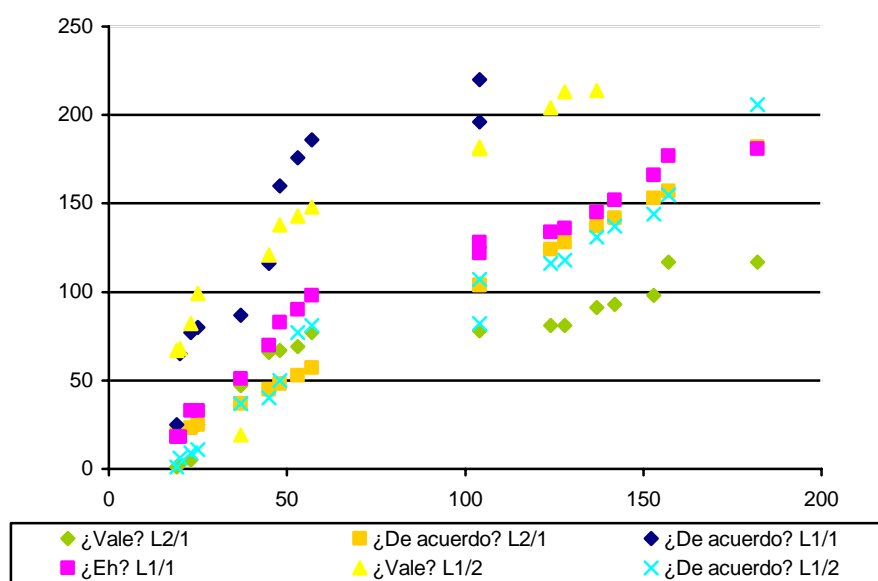
dustria se está invirtiendo dinero constante, constantemente. Genera mucho dinero ↑ pero a su vez, se está invirtiendo dinero constantemente ¿vale? (L1/6.245-246)

hay/ enfrente del/ Burger King. Bueno y ¿cómo se llama? No una tienda de muebles, no tiene nombre. ¿Vale? No tienen nombre especial ¿Vale? NO/ tienen ((así)) un nombre específico. (L2/1.64-66)

Habría que estudiar con más detalle y en un número mayor de muestras la diferencia entre las diferentes marcas evaluativas (¿eh?, ¿vale?, ¿de acuerdo?, ¿hasta ahí bien?...) para determinar su sentido y uso en relación al desarrollo informativo.

De todos modos, parece existir un uso desigual de las marcas a lo largo de las lecciones. Se puede pensar que las marcas se distribuyen con más intensidad en los momentos iniciales de la exposición y en los momentos previos al cierre. En ambos casos, este hecho coincide con los momentos de activación de los conocimientos previos o del marco/escenario en el que situar los nuevos. Esta tendencia se aprecia claramente en el siguiente gráfico.

GRFICO. 7. DISTRIBUCIÓN DE LAS MARCAS A LO LARGO DE LAS LECCIONES



Por último, cabe destacar un uso de marcas que secuencian la información nueva: *entonces/luego, vamos a..., bueno, por ejemplo* en casi todas las lecciones. El uso de las primeras (*entonces/luego*) se podría corresponder con una estrategia expositiva de repaso de apuntes o notas (modelo de lección de lectura) en las que los diferentes puntos de las mismas se van exponiendo de forma secuencial¹⁹⁹. Este proceder es especialmente significativo en L2/1 y L2/4. El uso de *bueno* tiene un sentido de inicio de tema y suele aparecer después de marcas evaluativos (Cortés y Camacho, 2005)

Para concluir, se puede señalar que el discurso instruccional en L1 y L2 se caracteriza por un uso similar de marcadores discursivos aunque suelen ser mucho más variados cuando se emplean con estudiantes nativos que con no nativos.

2.5. Comparación de datos

Relacionando velocidad de habla y densidad léxica, como propone Nesi (2001), se obtienen resultados muy parecidos a los que llega esta autora. Ella plantea que la velocidad se incrementa según decrece la densidad y en los datos que aquí se presentan, esta relación parece mantenerse aunque con algunas excepciones. Así, en L1/6 las medidas más bajas de velocidad se corresponden con las densidades más elevadas. Esta relación se va manteniendo igual en el resto de las lecciones salvo en L2/2 y L1/1 en las que, pese a existir relaciones similares a los índices más altos de velocidad, les deberían corresponder los indicadores más bajos de densidad, sin embargo, no es así. Lo mismo ocurre, aunque, en sentido contrario, en L1/2.

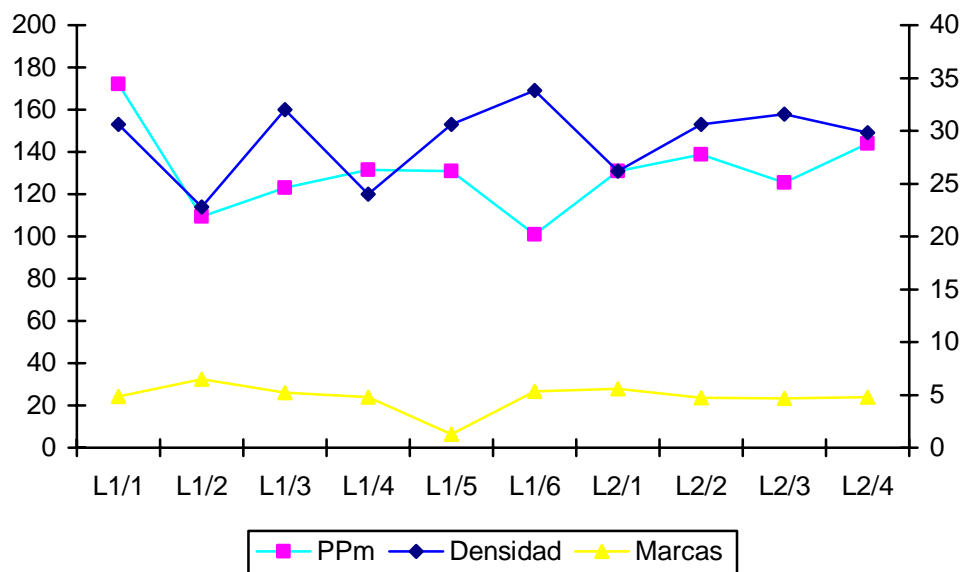
Pese a que el trabajo de Nesi se realiza sobre lecciones conversacionales y los datos que aquí se presentan corresponden a lecciones más expositivas, parece que pueden identificarse las mismas relaciones entre densidad léxica y velocidad de habla. Esto parecería responder a un principio de adecuación de habla al peso informativo del texto. Las excepciones, como en L1/5 y L1/4, que, con idénticos valores de velocidad de habla, incluyen densidades muy diferentes; datos que parecieran deberse a las características propias de la lección de matemáticas que se analiza en L1/4. Sin embargo, este principio de adecuación informativa no parece tener un correlato en otros procedimientos discursivos como son la utilización de marcas. Al incluir este nuevo dato se observa que no guarda una relación aparente con los otros indicadores, lo que podría

¹⁹⁹ En cierta medida presenta semejanzas a los recursos del texto descriptivo expuestos por Álvarez Angulo (1996)

interpretarse como una actuación que responde a otro tipo diferente de principios.

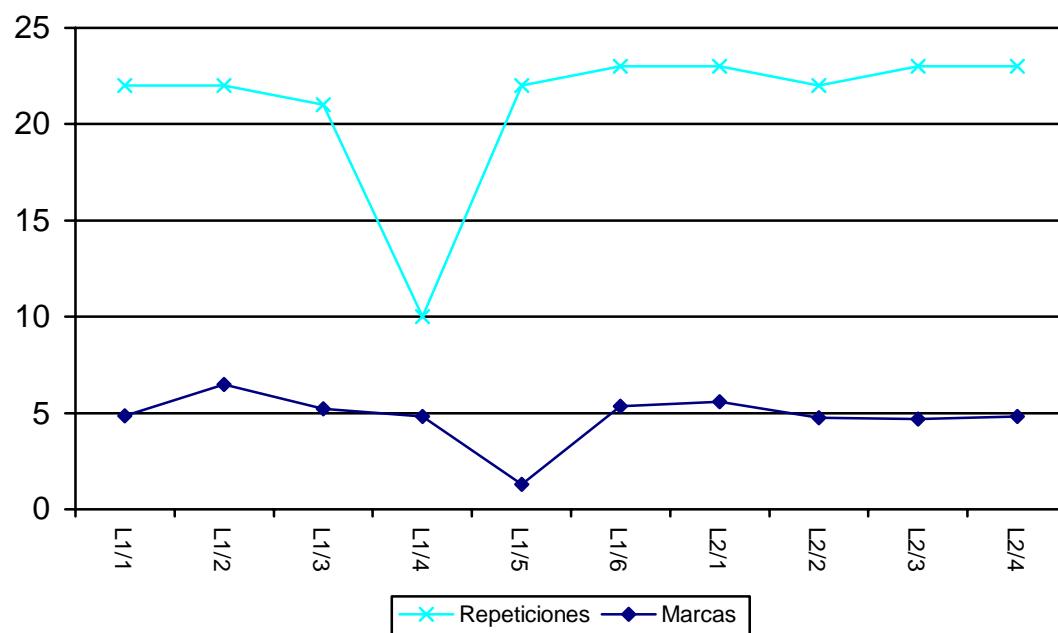
	Densidad Léxica	Marcas	PPm
L1/6	33,8%	5,35	101
L1/2	22,8%	6,48	109 ppm
L1/3	32%	5,22	123 ppm
L2/3	31,6%	4,68	127 ppm
L1/5	30,6%	1,29	131ppm
L1/4	24%	4,81	131,57 ppm
L2/4	29,8%	4,81	144 ppm
L2/1	26,2%	5,6	147 ppm
L2/2	30,6%	4,75	161ppm
L1/1	30,6%	4,86	172 ppm

GFICO. 8. VELOCIDAD DE HABLA, DENSIDAD LÉXICA Y MARCAS DISCURSIVA



Por último, en cuanto a los procedimientos de recuperación y presentación de la información como son las repeticiones de tema y el uso de marcas discursivas, vemos que apenas guardan relación, planteándose como recursos independientes. Repeticiones y marcas, aunque como procedimientos orientados a facilitar el procesamiento de la información parecen responder a principios diferentes en este tipo de lecciones. Las repeticiones parecen ser un procedimiento más puramente textual de progresión informativa, mientras que las marcas podrían entenderse como un mecanismo propio del ámbito proposicional.

GFICO. 8. COMPARACIÓN DE MARCAS Y REPETICIONES



Capítulo V. Conclusiones

A lo largo de este estudio se han podido presentar muestras concretas del habla del profesor que llevan a pensar que se trata de un género discursivo específico. En el caso concreto de Educación Primaria y Educación Secundaria, este género constituye una modalidad propia en la que los diferentes recursos discursivos descritos para el lenguaje académico se utilizan de un modo propio y distinto al de otros contextos educativos (Green y Harker, 1988). En general, se trata de un discurso marcado por un principio de economía cognitiva en el que todas las actuaciones del profesor se orientan a facilitar la comprensión y recuperación de informaciones. De este modo, el principio de concisión comunicativa, presente en la mayor parte de las interacciones orales, queda supeditado al de *simplicidad informativa*. Se produce así un discurso en el que todos los recursos se orientan a facilitar ese propósito informativo; los referentes temáticos se recuperan de manera plena a lo largo del discurso, se utilizan amplias secuencias reformulativas con abundancia de ejemplos y se presentan pocas informaciones que, por otra parte, siguen un esquema simple (cada tema se relaciona con muy pocas informaciones nuevas). Se produce, así, un discurso reiterativo e informativamente poco ágil.

El uso de ejemplos ilustra plenamente las particularidades de este tipo de discurso para los niveles aquí analizados. Así, frente a lo que sucede en el ámbito universitario en el que a mayor grado de concreción existe una menor posibilidad de ejemplos, aquí se utilizan con independencia del referente que se quiere aclarar. De los datos analizados parecería que el profesor usa ejemplos en función no sólo del grado de

dificultad de la información presentada sino también de las respuestas que percibe de los estudiantes en cada momento. En estos niveles, los componentes contextuales desempeñan un importante papel en el proceso de comprensión por lo que la actuación del profesor se orienta, en gran medida, a crear un clima adecuado para producir y entender informaciones orales. Como resultado de todo ello, se produce un discurso en el que una gran parte de los recursos que se activan se orientan a controlar el propio contexto de comunicación. El profesor llama la atención, busca la implicación de los estudiantes en el tema tratado, activa conocimientos previos, ordena, regaña... y todo ello, al tiempo que transmite contenidos curriculares.

No obstante, de los datos analizados se desprende también, que el modelo discursivo prima por encima de las situaciones concretas en las que se llevan a cabo las lecciones. Se ve así que el número de marcas no varía sustancialmente de unas lecciones a otras ni la velocidad de habla o el número de repeticiones. Fuller (2003) plantea cómo el uso de las marcas, por ejemplo, variará de unos estilos discursivos a otros y en función de un largo proceso de aprendizaje. En el caso de las lecciones en L1 y L2 parece reproducirse un mismo modelo discursivo fijo.

De este modo, no se puede pensar que el discurso en L2 constituya un registro lingüístico totalmente diferente del DA en general.

Teacher talk in L2 classrooms differs from speech in other contexts, but the differences are not systematic, nor are they qualitatively distinct enough to constitute a especial sociolinguistic domain... Rather, it appears that the adjustments in teacher speech to non native- speaking learners serve the temporary purpose of maintaining communication – clarifying information and eliciting learners' responses- and do not identify the interaction as an entirely different social situation. ... that if teachers' efforts to modify their classroom speech have any effect on L2 learners, it is more likely that the effects contribute to comprehension and learning that they mark the classroom events as unusual or stigmatized

Chaudron (1988: 55-58)

Si bien la parte final de la reflexión anterior está marcada por la importancia que esta autora concede a las macro marcas discursivas, es cierto que los datos que hemos manejados parecen indicar un comportamiento fijo en el discurso oral del profesor. Si el modelo se impone sobre la situación o los destinatarios, habría que describirlo con mucha mayor precisión para entender lo que ocurre en las aulas. Una de las estrategias que comúnmente se asocia al habla para extranjeros como es la menor velocidad de habla, tampoco parece haberse seguido en las muestras de habla aquí analizadas.

Cabría pensar que la clave estaría en animar al profesor a disminuir la velocidad de

habla cuando hay estudiantes extranjeros en la audiencia. En esta línea se sitúan las propuestas que se han hecho desde el ámbito de la psicología de la educación y la pedagogía para facilitar la comprensión de las lecciones a estudiantes nativos. Robinson *et al.* (1997:265) plantean que:

...that the answer to the question, ‘‘How fast should I speak?’’ is a resounding, ‘‘As fast as the slowest lecturers (about 100 wpm)!

Pese a resultar una medida muy atractiva, vemos serías dificultades de llevarse a la práctica por varias razones:

- Exigiría grupos homogéneos en cuanto al nivel de dominio de la L2 pues de otro modo, el ritmo más lento repercutiría de modo desigual entre los diferentes participantes. Es decir, se tendería a hablar de acuerdo al ritmo de estudiantes de nivel más bajo impidiendo un desarrollo mayor en comprensión oral de los estudiantes de niveles superiores.
- Difícilmente se podría aplicar con grupos mixtos de estudiantes Ns y NNs. pues un discurso dirigido a los estudiantes extranjeros y a la velocidad de habla que proponen estos autores podría resultar redundante, pesado y pragmáticamente inadecuado para el grupo de estudiantes nativos.

Por otra parte, como ya se vio con anterioridad, las modificaciones del habla del profesor no tienen efectos directos en la comprensión de las lecciones por estudiantes extranjeros. Tanto la velocidad de habla como la reintroducción de temas, tienen menores efectos cuanto menor es el nivel de competencia en la L2. Algo similar ocurre con los conocimientos previos e incluso con los conocimientos de carácter discursivo. Es por todo esto, por lo que parecería lógico crear un marco comunicativo mínimo sobre el que construir los conocimientos curriculares y discursivos- conversacionales. Este conocimiento lingüístico parece que se adquiere más eficaz y rápidamente cuando se cuenta con un *input* adaptado como es el que proporciona el profesor (Genesse *et al.*, 2005). Frente a esto, los estudiantes más avanzados pueden beneficiarse más claramente del contacto con compañero nativos y de unas interacciones menos controladas y relacionadas directamente con contenidos académicos reales (Chesterfield y Ches-

terfield, 1985)²⁰⁰

1. A modo de proyección

Las conclusiones a las que se han llegado en este trabajo se pueden formular una serie de propuestas sobre el modo de intervenir en la escolarización de niños y jóvenes con una LM distinta a la de la escuela. Esta investigación se ha centrado en el discurso que produce el profesor en un modelo educativo muy concreto caracterizado por la existencia de lecciones monologadas en un contexto escolar. Pese a tratarse de un modelo *discursivo convencional* se puede intervenir sobre él especialmente cuando se produce para grupos de estudiantes no nativos. Flowerdew y Miller (1992) proponen las siguientes medidas para adaptar este discurso a las características de los estudiantes extranjeros, es decir, a su comprensión como L2. :

- Adaptar la lengua y mantener activa la presentación de nuevos temas y conceptos regulando su número.
- Proporcionar un glosario de términos y conceptos nuevos que aparecerán en cada lección.
- Modificar la velocidad de habla.
- Proporcionar un esquema con los puntos más importantes de la lección.
- Reducir el tiempo de la lección o fragmentarlo en secuencias con descansos entre medias.
- Proporcionar una variedad de material complementario de cada lección.
- Utilizar estrategias discursivas, ayudas visuales, etc.
- Explicar el sentido y objetivo de la conferencia.
- Enlazar con los conocimientos previos.
- Fomentar la participación de los estudiantes.
- Obtener retroalimentación de los estudiantes.

²⁰⁰ A mayor competencia oral de la L2 se usan estrategias más variadas y desarrolladas como la interacción con otros hablantes y la monitorización de la propia lengua

En esta misma línea Lynch (1994) sugiere las siguientes adaptaciones para dar clases para extranjeros:

- Hablar despacio y con claridad... no ir rápido
- Planificar, preparar y estructurar la lección
- Marcar claramente las explicaciones, los énfasis, los resúmenes, etc.-
- Tener en cuenta la reacción de la audiencia invitando a la participación.
- Ser adecuado, no pretender abarcarlo todo
- Conocer el tema
- Tomarse tiempo
- Mirar a la audiencia
- Reunir materiales de fácil acceso
- No leer las notas
- Ser interesante y gracioso pero no en exceso
- Preparar apuntes

Como ya se ha visto con anterioridad, la eficacia de algunas de estas medidas dependerá del nivel de desarrollo de la L2 que posean los estudiantes. Otras, como la división de las sesiones expositivas en secuencias más cortas tiene que ver con las características propias de la comprensión oral en una L2. El tiempo de atención es limitado y percibir e intentar comprender textos orales exige un gran esfuerzo cognitivo. Pese a ello son medidas que implican una modificación en la actuación del profesor, y, por lo tanto, una preocupación por facilitar la tarea a los estudiantes.

Otra línea de actuación se relaciona con los programas de enseñanza de L2, preparando a los estudiantes a familiarizarse con la lengua oral que usa el profesor ya que constituirá gran parte del contexto lingüístico en el que tendrán que usar la nueva lengua.

Con esta orientación, habría que elaborar tanto programaciones como materiales específicos que trabajasen en torno a la lengua de instrucción.

This issue is of ultimate important not only for the language teacher trains L2 learners in listening skills, and the curriculum developer who devises a programmer materials that achieve that training, but also for teachers and lectures who

Todo esto implica un claro proceso de formación del profesorado tanto en las características que presenta la comprensión oral en una L2 como acerca del modelo de discurso oral que produce. No se trata de aplicar, sin más, la didáctica de las segundas lenguas a la L1, sino de reflexionar acerca de los procesos de comprensión y producción oral y escrita en una lengua diferente a la materna (Sharpling, 2002)

Entiendo que es necesario elaborar materiales para que las diferentes medidas que se adopten sean eficaces y proporcionen unos estándares sobre los que trabajar. Para la elaboración de estos materiales y de las programaciones que los inspiren, habría que tener en cuenta los principios que guían la comprensión de exposiciones orales en una L2 ya que se han expuesto con anterioridad. (Richards, 1983). Del mismo modo, y para evitar los problemas que planteaban Flowerdew y Tauroza (1995), deberían intentar recoger muestras reales de lengua y de lecciones:

- Los materiales deben utilizar una amplia variedad de textos, incluidos monólogos y diálogos.
- Las tareas de construcción de esquemas deben preceder a la escucha.
- Las estrategias de escucha efectiva deben estar incorporadas en los materiales.
- Los aprendices deben disponer de oportunidades para estructurar y escuchar un texto en varios momentos y para realizar progresivamente tareas más complejas.
- Los estudiantes deben saber qué tienen que escuchar y por qué.

Mendelsohn (1994)

No se trata de incrementar los conocimientos lingüísticos que implica aprender una nueva lengua con nuevos usos, sino anticipar y preparar los usos reales de la lengua que se va a utilizar. En este sentido, coincido con Shuy (1988) en la necesidad de replantearse algunos usos de la lengua de instrucción, de forma que el proceso de escolarización no sea únicamente un proceso de adecuación del estudiante a dichos usos,

sino que implique una modificación de la misma²⁰¹. En este sentido, habría que eliminar comportamientos como:

- Sobrevalorar la necesidad de control (usando la lengua como instrumento de control) sobre la necesidad de aprendizaje.
- Establecer aprendizajes individuales al margen de las dinámicas de los grupos de socialización
- Preocuparse más por la gestión del aula antes que en el aprendizaje de contenidos
- Dificultar el desarrollo natural del aprendizaje los estudiantes al no permitirles hablar, ignorando lo que dicen y no aprovechándolo o desviando sus aportaciones hacia el tema de la lección
- Impidiendo el desarrollo de un estilo de conversación natural con el que están familiarizados los estudiantes.

Shuy (1988: 133)

No obstante, la lengua de la escuela incluye una gran variedad de recursos lingüísticos/ discursivos que ayudarán al estudiante en su proceso de formación y de uso eficaz de la L2. Entre estos recursos se encuentran las marcas discursivas, cuyo aprendizaje puede facilitarse en el contexto escolar y su conocimiento servir para otros contextos en los que se empleen explicaciones orales.

Por otra parte, el interés por las marcas discursivas está no sólo en su importancia con vistas a la comprensión de textos, sino en que, como otros componentes lingüísticos, se aprenden a lo largo de todo un proceso y que dicho aprendizaje implicará un cierto desfase por realizarse en una L2. En este sentido, un estudio muy interesante es el que realizan Anderson *et al* (1999) para ver cómo los niños perciben y usan los marcadores del discurso en función de variables como la edad, el género y las diferencias sociales (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999)²⁰². Estudian a niños nativos e inmigrantes de

²⁰¹ Entre las medidas que propone este investigador se pueden citar: eliminar las características innecesarias del habla de la escuela, aceptar los errores producidos por falta de adecuación estilística y establecer un ritmo razonable y gradual en la adquisición de aquellos aspectos de la lengua de la escuela que son necesarios aprender.

²⁰² En este estudio con niños de infantil se les hace jugar con muñecos y tienen que contar diferentes historias y lo contado por otros niños. Se observa como el uso de marcadores varía no sólo en función de la edad y el género sino que lo hace en función del estilo y el tipo discursivo.

diferentes comunidades²⁰³. Los resultados demuestran como los niños son sensibles a los significados sociales de las marcas del discurso ya cuando entran en la escuela:

The dramatically greater use of lexical DMs when the student interacts with another student may well reflect the fact that the power relationship between the interlocutors is not pre-determined. With this interpretation, one could argue that as they begin to understand how linguistic forms can be manipulated to convey social meaning, children come to use sociolinguistic variables not only to reflect their social identity and their view of the situation at hand, but also to manipulate or re-structure existing social relationships (pg. 1347)

Existe una amplia coincidencia en la necesidad de trabajar este tipo de componentes con estudiantes extranjeros, especialmente cuando están escolarizados en grupos mixtos (Vandergriff, 2005; Lynch, 1994; Barr, 1990²⁰⁴) aunque, se constatan los beneficios que tiene el hacerlo también con nativos (Montanero, 2002)²⁰⁵.

El segundo componente anteriormente señalado tiene que ver con el peligro de fosilización de la nueva lengua en sus aspectos pragmáticos y, concretamente, en el uso e identificación de marcas discursivas (Romero Trillo, 2002). Poseer una lengua simplificada con gran número de elementos fosilizados es una de las características que habitualmente se asocian al dominio de L2 por población inmigrante (Larsen–Freeman y Long, 1994). La escuela debe plantearse objetivos amplios en la escolarización de estudiantes inmigrantes entre los que esté un progreso constante en el dominio de la L2. Los componentes pragmáticos, aparte de su repercusión en todo el proceso de escolarización y socialización, son tal vez los más difíciles de adquirir por exposición directa a la L2, es decir, de manera espontánea, por lo que parece lógico un trabajo específico de los mismos, en el marco de una programación y con unos materiales

²⁰³ El estudio se basa en un juego de rol en el que los estudiantes deben adoptar el papel de padre, madre, hijo, profesor, estudiante, y estudiante extranjero en una clase, doctor, enfermera y paciente. Es importante destacar que el número más bajo de marcas utilizadas por los estudiantes corresponde a los chicanos.

²⁰⁴ Vandergriff (2004) redacta un artículo con un título muy atractivo “Escuchar para aprender o aprender a escuchar”. No tengo del todo claro sus diferentes implicaciones pues, aunque en él se demuestra los beneficios que plantea la instrucción en la identificación de marcas discursivas, puede implicar un esfuerzo unilateral del estudiante para acercarse a la lengua del profesor como advertía Shuy (1988).

En el estudio de Barr, se investiga actividades de conocimiento de la L2 para ayudar a los estudiantes a usar la entonación del discurso para interpretar la organización de las lecciones. Las actividades consistieron en que los estudiantes pusieran atención al papel de la entonación en bloques informativos (*chukng*) de los monólogos de las lecciones por debajo del nivel del párrafo fonológico. Barr concluye que los estudiantes que siguieron bien las actividades tuvieron un mayor desarrollo que los que no y concluye que las actividades de entonación pueden trabajarse fácilmente con los estudiantes. Sin embargo muchos profesores consideran que la entonación es algo difícil de enseñar y aprender.

²⁰⁵ Entre las medidas que este investigador propone para facilitar la comprensión de textos expositivos están: la detección e interpretación de señalizaciones, El uso de herramientas de representación gráfica de la estructura retórica, la formulación de autointerrogaciones, La discusión en grupo

adecuados.

2. Valoraciones finales

A lo largo de este trabajo se ha presentado algunas de las particularidades estructurales que caracterizan al discurso expositivo del profesor. De los datos analizados se desprende que se produce un único modelo con independencia de los destinatarios. Se trata de un discurso formado con un lenguaje no excesivamente técnico y en el que se sigue una estructura informativa orientada a facilitar el procesamiento con numerosos resúmenes y refuerzos temáticos.

La preocupación por identificar cómo se realiza el proceso de comprensión de este tipo de discurso ha llevado a analizar los textos orales que produce el profesor en la transmisión de lecciones escolares. Parece lógico pensar que, junto a condicionantes extralingüísticos (atención, conocimientos previos), existen otros de tipo lingüístico-cognitivo que intervienen activamente en el procesamiento de dicho discurso. En este sentido, han sido numerosas las investigaciones que han intentado identificar el peso que el conocimiento de los diferentes componentes estructurales y discursivos puede desempeñar en la comprensión. El desconocimiento o, al menos, la no familiarización, con la secuencia expositiva dificultará la anticipación y predicción de las informaciones que vayan a aparecer en la lección. Es decir, junto a los esquemas de conocimiento específicos de las distintas materias, el estudiante podrá activar otros, también específicos, sobre el tipo de texto que va a percibir. Ambos esquemas deben actuar en paralelo de modo que los esfuerzos cognitivos se dirijan fundamentalmente a organizar las informaciones recibidas.

Se puede entender que una preparación orientada al conocimiento macroestructural de este tipo de discursos, en la línea de la investigación propuesta por León (1991), contribuiría a facilitar la comprensión y recuperación de los conjuntos discursivos (Álvarez Angulo, 1996; 2010)²⁰⁶

Dicha preparación macroestructural afectaría, también, al conjunto de recursos discursivos utilizados por el profesor. Así, se puede potenciar mucho más el papel de los

²⁰⁶ Este investigador realiza un interesante estudio sobre el modo en el que los textos expositivos se presentan en libros de texto de E. Primaria.

resúmenes, si el estudiante es capaz de identificar en ellos la estructura y estrategias utilizadas por el profesor. También esta preparación serviría para reducir el desfase de esfuerzo cognitivo que se produce entre los ejemplos y el resto de bloques informativos. Los ejemplos presentan un recorrido inferencial mayor que el resto de la exposición por lo que, si no se prepara a los estudiantes para minimizarlo, se estará perdiendo la capacidad informativa de estos recursos.

Se han recogido algunas propuestas para facilitar la comprensión de este tipo de discursos por estudiantes extranjeros. Quedaría por determinar aspectos centrales en este tipo de discursos como son, el papel del léxico, de los conocimientos del tema por el profesor, de la experiencia didáctica, etc. También, el modo en el que los diferentes estilos pedagógicos influyen en el modelo discursivo y en la comprensión de textos orales.

Las muestras de producción oral recogidas en esta investigación son muy limitadas, por lo que los resultados deben entenderse con una aproximación parcial a las lecciones orales y al habla del profesor. Faltaría analizar la actuación de profesores con diferentes grupos de estudiantes para comprobar si existe una modificación sustancial del discurso. Los datos que se han analizado aquí parecen indicar lo contrario. Habría que analizar también el comportamiento de profesores con experiencia en L2 transmitiendo contenidos curriculares a grupos de estudiantes no nativos.

Intuyo que las modificaciones del habla no serán sustanciales, y, en todo caso, habría que estudiar su nivel de eficacia.

Si bien antes de emprender esta investigación pensaba que la clave para facilitar la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes estaba en prepararles lingüísticamente para usar la Li, incluida el habla del profesor, ahora creo necesaria alguna matización.

Sigo pensando en la Li como un instrumento clave para aprender a usar la nueva lengua en el contexto escolar. Sigo creyendo que la reflexión debe orientarse a identificar los fines y usos que dicha lengua adquiere en las diferentes actividades escolares y comunicativas (Álvarez Angulo, 1996; Villalba, 2008). Sin embargo, creo que habría que pensar si los discursos monologados de los profesores son el medio más eficaz para la transmisión de contenidos curriculares. Por los movimientos y recursos discursivos que aquí se han descrito parece que no siempre es así y que la cantidad de información transmitida apenas se corresponde con el esfuerzo informativo que se requiere. Del mismo modo, los diferentes recursos discursivos empleados por el profesor (repeticiones, ejemplos, etc.) obedecen a criterios diversos que no siempre se relacio-

nan con problemas de de comprensión real de los estudiantes o complejidad del tema tratado.

Para terminar, Alejandro Tiana (2002:45) hablando de la sociedad del conocimiento afirma:

Nuestras sociedades no pueden permitirse derrochar el caudal de talento que poseen, depositado en sus ciudadanos, sin amenazar seriamente su capacidad de desarrollo. El avance hacia una verdadera sociedad del conocimiento hace aún más urgente ese aprovechamiento. Por otra parte, nuestras sociedades no pueden poner en peligro su cohesión social sin arriesgar su futuro político y social. Y en esa doble tarea los sistemas educativos tienen una importante función asignada.

Algo similar se puede afirmar respecto a los estudiantes inmigrantes. Debemos dejar de entenderlos como un problema para considerarlos como ciudadanos a los que hay que formar, que es lo que hace la escuela. Buscar las mejores soluciones para garantizar una formación completa y de la mayor calidad es nuestra tarea y forma parte de nuestra profesión. No podemos dejarlo todo en manos del contexto, de la interacción con iguales, del aprendizaje espontáneo porque no sólo la institución escolar dejaría de tener sentido sino porque se estaría actuando de manera discriminatoria. No puede ser que los programas educativos y las propuestas didácticas varíen en función del nivel socioeducativo de los estudiantes o de su procedencia.

Tras casi un cuarto de siglo de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes sería necesario considerar alguna de las propuestas que aquí se plantean, especialmente las que implican la formación y actualización docente en enseñanza de segundas lenguas.

Por último, parece lógico pensar que alguna modificación hay que introducir en el quehacer didáctico y que dicha modificación debe afectar también al propio profesor y al discurso que emite (Álvarez Angulo, 2007²⁰⁷). Si el lenguaje es uno de los instrumentos básicos de interacción didáctica y de transmisión de contenidos, es necesario reflexionar acerca del modo más eficaz sobre cómo usarlo.

²⁰⁷ Álvarez plantea cómo el profesor debe formarse/ actualizarse en procesos, tan aparentemente comunes, como la realización de resúmenes. Por tratarse de textos muy precisos y complejos se necesita una preparación específica que garantice una cierta eficacia en su presentación.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1985) : "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture". *L'orientation scolaire et professionnelle* 14.4: 293-304.
- Adam, J. M. (1992): *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan
- Adam, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogué*, París, Nathan.
- Aguirre, M.C; Villalba, F.; Hernández. M.T.; Najk, M (1998) *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes* CIDE.
- Aguirre, M.C; Villalba, F.; Hernández. M.T.; Najk, M (2001): "En defensa de un alejamiento progresivo de la GU en la adquisición de L2" en *Spanish Applied Linguistics*, 5, 3–28
- Alarcos Llorach, E. (1995), Gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe.
- Álvarez Angulo, T. (1996) "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales" *Didáctica*, 8, 29-44.
- Álvarez Angulo, T. (1999) "La descripción en la enseñanza de la lengua" *Didáctica*, nº 11: 15-42
- Álvarez Angulo, T. (2007) A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador *Didáctica*, vol. 19 13-30
- Álvarez Angulo, T. (2010) "La competencia escrita de textos académicos en educación primaria" *Revista de Educación*, 353.
- Anderson, E. S., et al. (1999). "Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables". *Journal of Pragmatics* 31, 1339-1351
- Anderson, J. (1983): *The Architecture of Cognition*, London, Harvard University Press.
- Anderson, J. et al. (1976): "Instatation of general terms" *Journal of Verbal Leraning and Verbal Behaviour* 15: 667- 679.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications* (2nd ed.). New York: W. H. Freeman.
- Anderson, L., Evertson y Brophy (1979): "An experimental study of effective teaching in

- first grade reading groups” en *Elementary School Journal*, 79: 193-223
- Anderson-Hsieh, J., y Koehler, K. (1988). *The effects of speaking rate and foreign accent on native speaker comprehension*. *Language Learning*, 38(4), 561-613.
- Armento, B. (1979): “Teachers behaviors related to student achievement on a social science concept text”. *Journal of Teacher Education*, 28, 46-52.
- Austin, J. L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press. (Trad. Española, *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1982)
- Bacon, S. M. (1992). “Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study”. *Foreign Language Annals*, 25, 317-334.
- Bacon, S. M. (1992). Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 25, 317-334.
- Bailey, A. L. y Butler, F. A. (2004). “Ethical considerations in the assessment of the language and content knowledge of English language learners K-12”. *Language Assessment Quarterly*, 1, 177-193.
- Bailey, A. L., y Butler, F. A. (2002). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document* (Final Deliverable to OERI/OBEMLA Contract No. R305B960002). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barnes, D (1971): *Language, the learner and the school* Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin books,
- Barnes, D. y Todd, F. (1977): *Communication and learning in small groups*, London : Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, D., Britton, J. y Rosen, H. (1971): *Language, the learner and the school*. Baltimore, Md.: Penguin Books.
- Barr, P. (1990) “The role of discourse intonation in lecture comprehension. In M. Hewings” (Ed.) *Papers in Discourse Intonation. Discourse Analysis Monographs 16*. Birmingham: ELR/ University of Birmingham.
- Basturkmen, H. (1998) “Aspects of Impoverished Discourse in Academic Speaking: Implications for Pedagogy from a Mini-Corpus” en *Asian Journal of English Language Teaching*, 8:81-91
- Bauer, T , Epstein, G., Gang, I. (2005) “Enclaves, language, and the location choice of migrants” en IZA DP No. 558:649–662
- Beaugrande, R. A. de (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Advances in Discourse Processes XI, Norwood, N.J., Ablex.
- Bekemans, L. y Ortiz, Y. (1998) *The teaching of inmigrants in the European Union* Luxembourg, European Parliament
- Belinchón, M., Riviere, A. Igoa, J.M. (1992): *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid. Trotta
- Bellack, A . et a l. (1966): *The Language of the Classroom*. New York, Teacher College Press.
- Bellack, A. et al. (1966): *The language of the classroom*. Nueva York, columbia University.

-
- Bellés- Fortuño, B (2006) *Discourse markers within the university lecture genre: A contrastive study between Spanish and North-American lectures*. Tesis doctoral inédita. Universitat Jaume I
- Benson, M.J. (1989) "The academic listening task: a case study". *TESOL Quarterly* 23/3:421-445.
- Bernstein, B (1983): "Clase y pedagogía: visible e invisible" en Dockrell, W. B. Y Hamilton, D: *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, Narcea, Madrid, 1983.
- Bernstein, B. (1972): "Compensatory education" en Cazden. C. B *Functions of Language in the classroom*, Columbia University, Nueva York, 1972.
- Bernstein, B. (1974). "Class, Codes and Control", Vol. 1. *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: R.K.P
- Beuagrande, R. (1980): *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, N.J.: Ablex
- Beuagrande, R. y Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman
- Bhatia, V. K. (2002): "A generic view of academic discourse". En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Harlow, UK: Longman.
- Bialystok, E. (1978) "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol.28, 1, Traducido en Liceras, J.M (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor. (1992)
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longmans, Green (Trad. Caste. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Ateneo, Buenos Aires, 1971)
- Blum- Kulka, S. (2000): "Pragmática del discurso" en Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Book, C. et al (1985): "A study of the relationship between teacher explanations and student metacognitive awareness during reading instruction". *Communication Education*, 34:29-36.
- Boyzon, D. (1992): "La escolarización de hijos de inmigrantes en Francia: ¿Qué política de formación de enseñantes? en en Miquel Siguan (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*". Barcelona, Horsori, pág. 123-127
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1972): "Conceptual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726
- Briz, A et al. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel.
- Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978): "Universals in language usage: Politeness phenomena" En E.N Gody (comp.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1986) *El habla del niño Barcelona*: Paidós
- Bruner, J.S. (1975): "Language as an instrument of thought", en Davies, A. (ed.) *Problems of language and learning*. Heinemann.
- Bühler, K. (1979). Teoría del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial
- Bunton, D. (2002) "Generic moves in Ph. D. thesis introductions" in Flowerdew, J. (Ed.). *Academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002: 57-76
- Butler, F. y Stevens, R. (2001) "Standardized assessment of the content knowledge of English language learners K-12: current trends and old dilemmas" *Language Testing*, 18, 409-427
- Butler, F., et al. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifthgrade science and math* (CSE Tech. Rep. No. 626). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Butler, F., Lord, C., Stevens, R., Borrego, M., y Bailey, A. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifth-grade science and math* (CSE Tech. Rep. No. 626). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carrasquillo, A. y Rodríguez, V. (1996): *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters
- Carrel, L. (1984) "Evidence of a formal schema in second language comprensión" *Language Learning* 34/1:87-112.
- Carston, R. (1991): "Lenguaje y cognición" en Newmeyer (comp.) *Panorama de la lingüística actual*, Vol. III, Madrid, Visor.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* Barcelona : Paidós ; Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Cazden, C., John, V. y Hymes, D. (1972): *Functions of Language in the Classroom*. New York, Columbia University.
- Cazden, C.B. (1990): "El discurso del aula" En Wittrock (ed) *La investigación en el aula. III Profesores y alumnos*. Barcelona. Piados/MEC
- Cazden, C.B. (1990): *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Piados- MEC.
- Centra, J., y Potter, D. (1980) School and Teacher Effects: An Interrelational Model. *Review of Research in Education*, 50, 273-291.
- Centra, J.A. y Potter, D.A. (1980). "School and Teacher Effects: An Interrelational Model." *Review of Educational Research*, 50, 273-291.
- Cervantes, R. (1983). *Say it again, Sam: The effect of exact repetition on listening comprehension*. University of Hawaii at Manoa. Manuscript.
- Cervantes, R. y Gainer, G. (1992). "The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension". *TESOL Quarterly*, 24(4), 767-770.

-
- Chafe, L. W. (1994): *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chafe, W. L. (1976), "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view", in Charles N. Li, *Subject and Topic*, New York, Academic Press, 27-55.
- Chamot, A. U., y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic English learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1987). A cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-49.
- Chaudron, C. (1982): "Vocabulary Elaboration in Teachers' Speech to L2 Learners" *Studies in Second Language Acquisition*, 4, nº2
- Chaudron, C. (1983) "Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall" *TESOL QUARTERLY*, vol 17, nº 3.
- Chaudron, C. (1988) *Second language classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press
- Chaudron, C. y Richards, J. (1986) "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension Lectures" *Applied Linguistics*, Vol 7, nº 2.
- Chaudron, C. y Richards, J.C. (1986) "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". *Applied Linguistics* 7/2:113-127.
- Chaudron, C., Cook, J., Loschky, L. (1988) *Quality of Lecture Notes and Second Language Listening Comprehension*. Hawaii, Center for Second Language Classroom Research, University of Hawaii at Manoa..
- Chesebro, J. L. (1999) *The Effects of Teacher Clarity and Immediacy on Student Learning, Apprehension, and Affect*. Dissertation, Morgantown, WV, Accesible en http://wvusolar.wvu.edu:8881/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8xMDEwMg==.pdf
- Chesterfield, R.; Chesterfield, K. B. (1985). "Natural order in children's use of second language learning strategies", *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 45-59-
- Chiang, C.S. y Dunkel, P. 1992. "The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning". In *TESOL Quarterly*. Vol. 26, 2; 345 – 373.
- Chiang, Ch. S. y Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Chiswick, B. y Miller, P. (2001) "A Model of Destination-Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada" en *Demography* 38 (3), 391-409
- Chomsky, N: (1968): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- Christian, D. (2001). "Language policy issues in the education of immigrant students". In J. Alatis (Ed.), *Proceedings of the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 136–154). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cinto, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*. Orlando, Academic Press.

mic Press.

- Clark, H. y Lucy, P. (1975): "Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests". In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14 (1), 56-72.
- Coelho, E. (1982). "Language across the curriculum". *TESL Talk*, 13(3): 56-70.
- Coll, C. Colomina, J. Onrubia y M. J. Rochera. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI: Madrid.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995). Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 85.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos", *Investigación en la Escuela* 45: 21-31.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, en *Investigación en el aula*, n. 42, pp. 21-31.
- Coll, C., y Solé, I. (1989) "La Interacción Profesor/ Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* IL Madrid: Alianza.
- Collantes, X. (2006) "La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas" en *Política y Cultura*, 26: 93-108
- Collier, V.P.(1987): "Age and rate adquisition of second language for academic purposes" en *TESOL Quarterly*, 23 (4): 617-641.
- Combettes, B. (1988): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Brusela, De Boeck/Duculot.
- Cortés, L. y M. Camacho (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*, Madrid, Arco/Libros.
- Coulthard, M. y Brazil, D. (1981): "Exchange structure". En Coulthard y Montgomery, eds.: *Studies in Discourse Analysis*. Londres, Routledge & Kegan Paul. (Citado por Stubbs, 1987: 97)
- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bi-lingual children" *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- Cummins, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1991): "Language development and academic learning" en L.M. Malavé y

-
- G. Duquette (eds.): *Language, culture and cognition*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Dahl, D. 1981. "The role of experience in speech modifications for second language learners". *Minnesota Papers in Linguistics and Philosophy of Language*, 7, 2, pp. 78-93.
- Damico, J. (1992) "Performance Assessment of Language Minority Students" en *Focus on Evaluation and Measurement. Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. Washington, D.C., Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs: 137-171
- De Bot, K., Driessen, G., Jungbluth, P. (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands" en Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (edt.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- De George, G. (1988). "Assessment and placement of language minority students: Procedures for mainstreaming". *Equity and Excellence*, 23(4), 44-56
- DeCarrico, J. y Nattinger, J.R. (1988) "Lexical phrases and the comprehension of academic lectures". *English for Specific Purposes* 7:91-102.
- Dik, S. (1978): *Functional Grammar*. Amsterdam: North- Holland. (Trad. Esp. *Gramática Funcional*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1981)
- Doyle, K. (1975): *Student evaluation of instruction*, Lexington, Lexington Books.
- Doyle, K. (1982): *Evaluating teaching*. Lexington : Lexington Books.
- Drew, P y Sorjonen, M. (2000) "Diálogo institucional" en Teun A. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Dudley-Evans, A. 1994. "Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications". *Academic listening: Research perspectives*. Ed. J. Flowerdew. Cambridge: Cambridge University Press: 146-158
- Dudley-Evans, A. y Johns, T. (1981). "A Team Teaching Approach to Lecture Comprehension for Overseas Students". En *The Teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents Special. London: The British Council.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, P. (1988): "The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance" *TESOL Quarterly*, 22, 259-82 .
- Dunkel, P. y Davis, J. (1994) "The effects of rhetorical signalling cues on recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language" en Flowerdew, J. (Ed.) 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. Pg. 55-74
- Dunkel, P., Mishra, S. y Berliner, D. 1989. "Effects of note taking, memory and language proficiency on lecture learning for native and nonnative speakers of English". *TESOL Quarterly*. 23, 3:543-550.
- Durr, C., et al. (1985): "Two methods of measuring food transit rates of seabirds". *Comp. Biochem. Physiol. (A)* 82:781-785
- Edwards D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1989). "Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge" *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987) *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. Londres: Methuen. (Traducción al castellano por R. Alonso: *El Conocimiento Compartido. El Desarrollo de la Comprensión en el Aula*, 1a. edición, 1988. Barcelona: MEC-Paidós)
- Edwards, D., y Mercer, N. (1989) "Reconstructing Context: The Conventionalization of Classroom Knowledge". *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- Eggins, S. y James M. (2000), "Géneros y registros del discurso", en *El discurso como estructura y proceso* (335-372), T. van Dijk (comp.), Barcelona, Gedisa.
- English S.L. (1985) "Kinesics in academic lectures" (1985) *The ESP Journal*, 4 (2), pp. 161-170.
- Evertson, C. et al. (1980): "Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms". *Journal of Research in Mathematics Education*, 11: 167-178
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000): "Análisis crítico del discurso" en Teun V. Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.
- Ferguson, C. (1975): "Towards a characterization of English foreigner talk". *Anthropological Linguistics*, 17: 1-14
- Figueras, C. (2001): "Teoría de la accesibilidad e interpretación de las expresiones referenciales" en Isabel de la Cruz, Carmen Santamaría, Cristina Tejedor y Carmen Valero (edt.) *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Salamanca, Universidad de Alcalá. Pág. 531-542.
- Flamenco, G. L. (2000): "Las construcciones concesivas y adversativas" en Bosque, I. y Demonte, V. (coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 30805-3878.
- Flanders, N (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- Flowerdew (2005) "An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies". *English for Specific Purposes* 24 (2005) 321-332
- Flowerdew, J. (1994). "Variation across speech and writing in biology: a quantitative study" en Flowerdew, J. (Ed.) 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 75-87
- Flowerdew, J. (Ed.) 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (1992) "Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension". *Regional English Language Centre Journal*, 23(2), 60-80.
- Flowerdew, J., y Tauroza, S. (1995). "The effect of discourse markers on second language lecture comprehension". *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 435-458.
- Foucault M (1972). *The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language*. Pantheon Books, New York
- Fuller, J. (2003) "The influence of speaker roles on discourse marker use". *Journal of pragmatics* , Vol. 35, Nº 1, págs. 23-45

-
- Gadamer, H. (1984): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- Gage, N.L. Y Berliner, D.C. (1988) *Educational Psycholog*. Boston: Houghton Mifflin.
- García Parejo, I. (2004): "Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura", *Educación y Futuro*, 11, 11-24.
- García Parejo, I. (2006): "De cómo se manifiestan los narradores diversos en el aula multicultural y multilingüe y de las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar de ello", *Textos*, 42, 31- 42.
- García Parejo, I. (2011): Aprendizaje inicial de la lengua escrita en un contexto de inmersión lingüística: estudio de dos casos en L1 y L2". Congreso: *XL Simposio Internacional de la SEL*.
- García, E. (1991): *The education of linguistically and culturally diverse students: effective instructional practices*. Eric Document Reproduction Service N° ED 338 099.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Garrido, J. (2000): "Los actos de habla. Las oraciones imperativas" en Bosque, I. y Demonte, V. (coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 3879–3928.
- Genesee, F., et al. (2005) "English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings" *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385
- Gibbons, P. (1998). "Classroom talk and the learning of new registers in a second language". *Language and Education*, 12(2), 99-118.
- Gil, M. A. y Whedbee, K. (2000): "Retórica" en T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, pág. 233–270.
- Gilborn, D; Gipps, C. (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. Londres, HMSO.
- Gill, A.M. y Whedbee, K. (2000). "Retórica", en Van Dijk, T. A. (comp) (2000), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, pp. 233-270.
- Gilmore, A (2004) "A comparison of textbook and authentic interactions", *English Language Teaching Journal*, 58/4, 363–374.
- Giménez, R. (2000) *La repetición en el género de la clase magistral: el inglés académico oral en el ámbito de las ciencias sociales*. Tesis doctoral inedita. Universitat de València.
- Godard, D. (1977): "Same setting, different norms: phone-call beginnings in France and the United States". *Language in Society*, 6, 209-19
- Goffman, E. (1981) "The lecture". En E. Goffman, *Forms of Talk*. pp. 162-195. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- González Argüello, Mª V. (2001), *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Good, T.L. y Grouws, D.A. (1977): "Teaching effects: Process- product study in fourth-grade mathematics classrooms". *Journal of Teacher Education*, 28: 49-54
- Gordo, A.J y Linaza, J. (comps.) (1996) *Psicologías, discursos y poder (PDP)* Madrid. Visor.

- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994) "Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension" en *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- Graesser, G., Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2000): "Cognición" en T. Van Dijk, (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa. Pág. 417-452.
- Green, J. y Harker, J. (eds) (1988): *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Vol. XXVIII. New Jersey, Ablex Publishing.
- Green, J.L. (1983): "Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. En *Review of research in education*, Vol. 10.
- Grice, P. (1975): "Lógica y conversación", en L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/ Univ. De Murcia, 1991.
- Griffiths, R. (1992). "Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship". *TESOL Quarterly*, 26, 385-390.
- Griffiths, R. y Beretta, A. (1991) "A controlled study of temporal variables in NS-NNS lectures". *RELJ Journal*, 22(1), 1-19.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehardt.
- Gunnarsson, B.L. (2000). Análisis aplicado del discurso. En T.A. van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social* (pp.405-441). Barcelona: Gedisa.
- Haberman, M. 1991. "Pedagogy of poverty versus good teaching". *Phi Delta Kappan*, 73, 290-294
- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hakuta, K. y Feldman, E. (1996) "Perspectivas from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States" en Ila Parasnis (edt.) *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience* Cambridge, Cambridge University Press, 38-50
- Hakuta, K. y McLaughlin, B. (1996). "Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research". En D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 603-621). New York: Macmillan Publishing Company
- Hakuta, K. y Valdes, G. (1994). *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Halliday, M. A. K. (1989) "Some Grammatical Problems in Scientific English" *Australian Review of Applied Linguistics: Genre and Systemic Functional Studies*, A , pp. 13—37.
- Halliday, M.A.K (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Ed. Médica y Técnica.
- Halliday, M.A.K. (1975): "Estructura y función del lenguaje" en John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid,

Alianza. pp. 145-173

- Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Logman.
- Halliday, M.A.K. (1985) *Spoken and Written Language*. Geeolong, Deakin Universitu Press.
- Hanks, W.F. (1987): "Discourse genres in a theory of practice", *Anmerican Ethnologist*, 4, 14: 668-696.
- Harres, J. y Krüger, V. (2001): "El conocimiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos: el caso de las concepciones sobre la forma de la Tierra" en *Investigación en la escuela*, 103–112.
- Hartley, J y Davies, I. (1976): "Preinstructional strategies: the role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advanced organizers". *Review of Educational Research*, 46, 239-265.
- Hatch, E., 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Haviland, S. , y Clark, H. H. (1974). "What's new? Acquiring information as a process in comprehension". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 512-521.
- Hayati, A. (2010) "The Effect of Speech Rate on Listening Comprehension of EFL learners" *Creative Education*, 2010, 2, 107-114
- Hayati, A.M (2009) "The Impact of Cultural Knowledge on Listening Comprehension of EFL Learners" *English Language Teaching*, vol2. nº3 2009
- Helot, C. y Young, A.(2002): "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112
- Henrichson, L . (1984): "Sandhi-variation: a filter of input for learners of ESL". *Language Learning*, 34, 103- 126.
- Hidalgo, N.A. (2000): "Las funciones de la entonación" en Antonio Briz *et al.*, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel, pág. 265–284.
- Hilary, N (2001) "Corpus-based análisis of academic lectures across disciplines" en Cotterill, J. and Ife, A. (eds) *Language Across Boundaries*, London: Continuum Press pp.201-218
- Hines, C. *et al.* (1985): "Teacher clarity and its relationship into the nature of teachers clarity". *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- Hines, Cruickshank y Kennedy (1985): "Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction" *American Educational Research Journal*, 22: 87-99
- Hobbs, J. R. (1983). "Metaphor Interpretation as Selective Inferencing: Cognitive Processes in Understanding Metaphor", *Empirical Studies in the Arts*, Vol. 1, No. 1, pp. 17-34, and Vol. 1, No. 2, pp. 125-142.
- Hornberger, N, (1991): "Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy" en O. García (ed): *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, vol.1, pág. 215-234. Philadelphia. John Benjamins.
- Hunt, D., y Joyce, B. (1967). "Teacher trainee personality and initial teaching style" *American Educational Research Journal*, 4(3), 253-259.

- Hymes, D (1974): *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1962): "The ethnography of speaking" en T. Gladwin y W.C. Sturtevant (eds.) *Anthropology and Human Behavior*. Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life" en Gumperz y Fymes (comp.) *Directions in Sociolinguistics*, Holt Rinehart, New York, pp. 35--71.
- Iñiguez, L (1996): "Introducción" en Á. J. Gordo y J. L. Linaza (comps.) *Psicologías, discursos y poder*. Madrid, Visor.
- Jeon, J. (2007) *A study of listening comprehension of academic lectures Within the construction-integration model*, Tesis doctoral inédita, School of The Ohio State University
- Jihyun, M.A (2007) *A study of listening comprehension of academic lectures Within the construction-integration model* Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University
- Johns, A. M. 1981. "Necessary English: A faculty survey". *TESOL Quarterly* 15: 51-57.
- Johnson- Laird, P (1981): "Comprehension as the construction of mental models" en *The Psychological Mechanisms of Language* The Royal society and the British Academy.
- Jones, J. F. 1999. "From Silence to Talk: Cross-Cultural Ideas on Students Participation en Academic Group Discussion." *English for Specific Purposes*, Volume 18, Issue 3, 15:243-259
- Jung, E. H. (2003). "The role of discourse signaling cues in second language listening comprehension". *The Modern Language Journal*, 87, iv, 562-576
- Kelch, K. (1985). "Modified input as an aid to comprehension". *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 81-90.
- Kennedy, et al. (1978): "Additional investigation into the nature of teacher's clarity". *Review of Educational Research*, 72, 3-10.
- Kennedy, J. J. et al. (1978): "Additional investigation into the nature of teachers clarity" *Journal of Educational Research*, 72: 3-10.
- Kerans, M.E. (2001). "Simulating the give-and-take of academic lectures". *TESOL Journal*, 10(2/3), 13-17.
- Kerbrat- Orehioni. (1992): *Les interactions verbales*. París. Armand Colin.
- Khuwaileh, A. (1999). "The role of chunks, phrases and body language in understanding co-ordinated academic lectures" *System*, 27, p. 249-260
- Kiewra, K. (Providing the instructor's notes: an effective addition to student notetaking. *Educational Psychologists*, 20, 33-39.
- Koehler, V (1978): "Classroom process research: Present and future". *Journal of Classroom Interaction*, 13(2), 3-11
- Koren, S. (1997) "Listening to Lectures in L2; Taking Notes in L1" in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2:1-
- Kovacci, O. (2000): "El adverbio" en Bosque, I. y Demonte, V. (coord.), *Gramática*

-
- Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 705–786.
- Krashen, D. (1996): *Under attack: the case against bilingual education*. Culver City, CA, Language Education Associates
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Kyrtziz, A. y Ervin-Tripp, S. (1999) "The development of discourse markers in peer interaction" *Journal of Pragmatics* 31 pp. 1321-1338
- Kyriacou, C. (1985): "Conceptualizing Research on Effective Teaching". *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-155.
- Labov, W. (1982): "Competing value systems in the inner- city schools". En P. Gilmer y A. Glatthorn (comp) *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, Center for Applied Linguistic.
- Labov, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman. (En español, 1994, Madrid, Gredos)
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- Lavandera, B. (1992): "El estudio del lenguaje en su contexto sociocultural" en Newmeyer, F. (comp.): *Panorama de la lingüística moderna*, Madrid, Visor, vol. IV, 15–29
- Lawton, J. y Wanska, S (1977): Advance organizers as a teaching strategy: a reply to Barnes and Lawton. *Review of Educational*, 47, 233-244.
- Lembert, W (1990) "Issues in foreign Language and Second Language education" En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues*. OBEMLA, 1990. Traducido al español en Félix Villalba y Maite Hernández (2005b): *La Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*, en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- Lemke, J.L. (1982): *Classroom communication of science*. Informe final para el NSF/RISE (ED 222346)
- León, J. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto" en *Infancia y aprendizaje*, 56. pp. 77-92.
- Leonetti, M. (1999): *Los determinantes*. Madrid, Arco Libros.
- Leontiev, A. (1982): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.
- Lessard-Clouston, M. (2006) "Definitions in academic lectures: A preliminary report" Biola University, *Applied Linguistics & TESOL* en Kline, M., & Anderson, G. (Eds.). *Proceedings of the CATESOL State Conference*, 2006. Orinda, CA: CATESOL.
- Levelt, W.(1981): "The speaker's linearization problem" en *The Psychological Mechanisms of Language* The Royal society and the British Academy.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- Liao, S. (2009). "Variation in the use of discoursemarkers by Chinese teaching assistants in the US". *Journal of Pragmatics*, 41, 1313-1328.

- Linde, C y Labov, W. (1975): "Spatial networks as a site for the study of language and thought" *Language* 51: 924-940.
- Long, D. R. (1990). "What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80.
- Long, M. H. (1985). "Input and second language acquisition theory". In S. Gass, y C. Madden, (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, MA: Newbury House.
- Lope Blanch, J. (1983): "Gramática y aprendizaje de la lengua materna" en *Análisis gramatical del discurso*. México, UNAM.
- López Morales, H. (1994): "Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata" *REALE*, 1, pág. 85-105.
- López, G.A. (2000): "Relaciones paratáticas e hipotáticas" en Bosque, I. y Demonte, V. (coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. Pág. 3507-3548.
- Luria, A. (1969): *The Mind of the Mnemonist*, London: Jonathan Cape.
- Lynch, T. (1994). "Training lectures for international audiences". En J. Flowerdew (Ed.) *Academic listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maingenuau, D. (1989): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- Maingueneau, D. (1996): *Les termes clés de l'analyse du discours*. París, Seuil.
- Malinowski, B. (1923): "The problem of meaning in primitive languages" En C.K. Ogden e I. A. Richards (eds.) *The meaning of meaning*. Nueva York: Harcourt, Brace y World. (Trad. Esp.: "El problema del significado en las lenguas primitivas", en En C.K. Ogden e I. A. Richards (eds.), *El significado del significado*. Barcelona, Piados Ibérica, 1984.)
- Mandelbrot, B. (1965): "Information theory and psycholinguistics." In Scientific psychology edited by B. B. Wolmann & E. Nagel, New York: Basic Books
- McCollum, P. (1989). "Turn-allocation in lessons with North American and Puerto Rican students: A comparative study". *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 133-156.
- Mclaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsl/epr5.htm>
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons: Social organization in the classroom* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Mercado, R. (1996): "El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje". en. Ángel Juan Gordo y José Luis Linaza, J. (comps.) *Psicologías, discursos y poder (PDP)* Madrid. Visor.

-
- Merritt, M. (1982). "Distributing and directing attention in primary classrooms". En L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. pp. 223-244).
- Meyer, B. J. F. (1984). "Text dimensions and cognitive processing". In H. Mandl, N. Stein, y T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding from text* (pp. 3-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". B. K. Britton, y J. B. Black (Comps.), *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. Hillsdale: N.J.: LEA.
- Michael Lessard-Clouston (2006) "Definitions in academic lectures: A preliminary report" In Kline, M., y Anderson, G. (Eds.). (2006). *Proceedings of the CATESOL State Conference*,. Orinda, CA: CATESOL.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Minsky, M. (1975). "A framework for representing knowledge". En Winston, P.H. (Ed.): *The psychology of computer vision* (pp. 211-277). New York: McGraw-Hill.
- Mitchell, D.E; *et all.* (1999): "The politics of bilingual education" en *Educational Polipcy*, 13 (1): 86-103
- Montanero, M (2002) "Inferencias profundas en la comprensión del texto expositivo" en *Revista española de pedagogía*, 221, 127-146
- Morell, T. (2001). "The role of discourse markers and personal lecture discourse". In Moreno, A. I. & V. Cowell. (Eds.). *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: Universidad de León.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). "Las funciones informativas: Las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas" en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe. 4245-4302.
- Morris, C. (1972): *Signos, lenguaje y conducta*. Madrid, Cepe.
- Morrison, J.W. (1974) *An investigation of problems in listening comprehension encountered by overseas students in the first year of postgraduate studies in science in the University of Newcastle upon Tyne*. Unpublished M.Ed. thesis, University of Newcastle upon Tyne.
- Murray, H.G., 1983, 'Low-inference Classroom teaching Behaviours and Student Ratings of College Teaching Effectiveness', *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 183-149.
- Myers, G. (1992) "Texbooks and the sociology of scientific knowledge". *English for Specific Purposes*, 11 (1) pp. 3-17
- Neal, M. (1995) *Academic Register, Hyperfluency, and the Acquisition of Academic Discourse*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (46th, Washington, DC, March 23-25, 1995). Accesible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384041&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accn_o=ED384041
- Nesi, H. (2001) "A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines". En:

- Cotterill, J. and Ife A. (eds) *Language Across Boundaries* London: BAAL in association with Continuum Press 201-218
- Norris, R. (1994): "Keeping up with Native Speaker Speed: An Investigation of Reduced Forms and Deletions in Informal Spoken English" en *Studies in Comparative Culture*, 25: 72-79
- O'Malley, J (1992) "Response to Jack Damico Presentation" en *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues: Focus on Evaluation and Measurement*. Washington, DC: OBEMLA, pp. 173-182
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. (1989) "Listenign Comprensión Strategies in Second Language Acquisition" en *Applied Linguistic*, 10: 418-437
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Olsen, L. A., y Huckin, T. N. (1990). "Point-driven understanding in engineering lecture comprehension". *English for Specific Purpose*, 9, 33-47.
- O'Malley, J., Chamot, A.U. y Kupper, L. 1989. 'Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition' *Applied Linguistics* 10, 4:418-437
- Ortega, J. (2000): "El ejemplo" en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 141-171.
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): "El resumen" en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 198-244.
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): "La aclaración" en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 172-197
- Ortega, J. y Labarta, M. (2000): "La reiteración" en Graciela Vázquez (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid, Edinumen. Pág. 57-84.
- Owen, D. (1996) "Do Teachers Modify Their Speech According to the Proficiency of their Students?" in *ELTED*, 2: 31-51
- Pallaud, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella" en Miquel Siguan (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119-122
- Panetta, L. (1999). *Foreign Language Education: If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?* Accesible en <http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>
- Parkerson, J.; Schiller, D.; Lomax, R., y Walberg, H. (1984) "Exploring Causal Models of Educational Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 76, 638-646.
- Pêcheux, M. (1982). *Language, Semantics and Ideology: Stating the Obvious*. Londres y Basingstoke: Macmillan.
- Perfetti, C.A., y Goldman, S.R. (1974). "Thematization and sentence retrieval" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 70-79.
- Planalp, S. y Tracy, K. (1980). "Not to change the topic but: A cognitive approach to the management of conversation" en D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook IV*. New Brunswick, N.J.: Transaction-ICA Association. (pp. 237-258)
- Popper, K.R. (1963) *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta for-*

mativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada.

- Porter, R.P. (1997): "The politics of bilingual education" en *Society*, 34: 31-39
- Portillo Mayorga, R. (1992): "Aprendizaje y uso del español escrito: investigación sociolingüística en el nivel gramatical", en H. Urrutia y C. Silva– Corvalán, *Bilingüismo y adquisición del español*, Bilbao, Instituto Horizonte, pág. 169–227.
- Portolés, José (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Powers, D.E. (1986): "Academic demands related to listening skills". *Language Testing*, 3(1), 1-38.
- Ramirez, J. D., Yuen, S., Ramey, D., y Pasta, D (1991): *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit bilingual education programs for language-minority children* (Final Report, Vols. 1 & 2). San Mateo, CA: Aguirre International. (ED 330 216)
- Resnick, L. (1985): "Cognition and instruction: Recent theories of human competence and how it is acquired" en Hammond (comp.), *Psychology and learning: The Masser lectures series*. Vol 4. Washington: American Psychological Association.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco/Libros.
- Richards, J. C. 1983. "Listening comprehension: approach, design, procedure". *TESOL Quarterly* 17 (2): 219-239.
- Rida, A. y Milton, M. (2001): "The non– joiners: Why migrant Muslim women aren't accessing English language classes" *Prospect. A Journal of Australian TESOL*, 16 (1): 35-48
- Rilding, R.J. y Vincent, D.J.T. (1980) Listening Comprehension: the effects of sex, age, passage structure and speech rate *Educational Review*, 32, 259-266
- Rivière, A. (1986): *Razonamiento y representación*. Madrid, Siglo XXI.
- Robinson, S. et al. (1997) "Effects of Lecture Rate on Students' Comprehension and Ratings of Topic Importance", *Contemporary Educational Psychology* 22, 260–267
- Romera, M. (2000): "El español en Estados Unidos: la lengua de emigración. Controversia acerca de la educación bilingüe" en *Textos* 23: 45-58.
- Romero Trillo, J. (2002). "The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English". *Journal of Pragmatics* 34, 769-784.
- Rose, D. (2008) 'Vocabulary use in the FCE listening test'. *Cambridge ESOL: Research Notes* 32: 9-16
- Rose, R. (1998) "A Look at Lecture Discourse in the EFL Classroom". In *Hiroshima Notre Dame Seishin Junior College Faculty Research Bulletin*, 21: 41-67.
- Rosebery, A., Warren, B. y Conant, F. (1992) *Appropriating Scientific Discourse: Findings form Language Minority Classrooms* (Report, 3) Los Ángeles, National Center For Research on Cultural Diversity and Second Language Learning
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). "Funciones docentes" en: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, V. III. Profesores y alumnos, Barcelona: Paidós, p. 587 a 626.
- Rosental, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*, New York: Holt, Rinehard and Winston,

- Rossell, C.; Baker, K. (1996): "The educational effectiveness of bilingual education" en *Research in Teaching of English*, 30 (1): 385-419.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*, New York: Pearson
- Rounds, P. (1987). "Characterizing Successful Classroom Discourse for NNS Teaching Assistant Training" *Tesol Quarterly*, 21 (4), p. 643-671.
- Ruhl, K.; Hughes, C; y Schloss, P. (1987): "Using the pause procedure to enlace lecture recall" *Teacher Education and Special Education*, 10: 14-18.
- Samraj, B. (2002) "Disciplinary variation in abstracts: the case of wildlife behaviour and conservation biology" in Flowerdew, J. (Ed.).. *Academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002: 40-56
- Sánchez, E. et al. (1993): *La evaluación de las habilidades discursivas en el marco de la actividad docente, Memoria final de investigación*. Madrid: CIDE
- Sanford, A.J. y Garrod, S.C. (1981): *Understanding written language. Explorations in comprehension beyond the sentence*. Chichester: John Wiley.
- Saramago, J. (1998): *Todos los nombres*. Madrid, Alfaguara.
- Saville-Troike, M. (1991) "Teaching and Testing for Academic Achievement: the role of language development" *NCBE FOCUS*, nº4. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Schank, R. (1973): "Identification of conceptualizations underlying natural language" en R. C. Schank y K. Kollby (eds.), *Computer Models of Thought and Language*, San Francisco, Freeman.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. A. et al. (1977): "The preference for self- correction in the organization of repair in conversation" *Language*, 53, 2, 361-82
- Schleppegrell, M. (2001). "Linguistic features of the language of schooling". *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). "The effect of topic familiarity on second language listening comprehension". *Modern Language Journal*, 78(2), 179-189.
- Searle, John R (1975): «Una taxonomía de los actos ilocucionarios», en *Teorema*, VIII (1976)
- Searle, John R. (1969): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1980.
- Serrano, J. (1996): "La psicología cultural como psicología crítico- interpretativa" en Angel Juan Gordo y Jose Luís Linaza (comp.) *Psicologías, discursos y poder*. Madrid, Visor.
- Sharpling, G (2002) "Learning to Teach English for Academic Purposes: some current training and development issues" in *English Language Teacher Education and Development* , 6:82-94
- Shipley, K., McAfee, J. (2009). *Assessment in Speech-Language Pathology: a Resource Manual*. 3rd Edition. New York: Delmar Learning.
- Short, D. (1994). *Integrating language and culture in middle school American history classes* (Educational Practice Rep. No. 8). Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language

Learning.

- Shulman, L. S. (1986) "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea". En M.C. Wittrock. (Ed.): *La Investigación en la Enseñanza*, Barcelona: MEC-Paidós.)
- Shuy (1988) "Identifying dimensions of classroom language" en Green, J. & Harker, J. (eds.). *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Ablex Publishing, Norwood, NJ. Pp. 115- 161
- Siguán, M.(1992): "Los inmigrantes en la escuela". En *La Escuela y la migración en la Europa de los 90*. XV Seminario sobre Educación y Lenguas. Barna. 1992. ICE/Horsori.
- Siguán, M., Álvarez, A. y Cruz, C. (1992): *Educación intercultural y enseñanza– aprendizaje del castellano como segunda lengua*. (material inédito)
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- Skutnabb- Kangas, T. (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Smit, T. (2009) The Academic Lecture: Learn to Listen or Listen to Learn? *Nawa Journal of Language and Communication*, Volume 3: Number 1, pp. 1-18
- Smith, D. (1977). "College Classroom Interactions and Critical Thinking." *Journal of Educational Psychology* 69: 180-90.
- Smith, L. (1985): "The effect of lesson structure and cognitive level of questions on student achievement. *Journal of Educational Research*, 54:44-49.
- Solomon, J. y Rhodes, N. (1995): *Conceptualizing academic language*. (Research Report N°. 15) Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning
- Solsona, N., Izquierdo, M. (1999) "El aprendizaje del concepto de cambio químico en el alumnado de secundaria" en *Investigación en la Escuela*, 38: 65-75
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- Stevens, R. A., Butler, F. A., y Castellon-Wellington, M. (2000). Academic language and content assessment: Measuring the progress of ELLs No. CSE Tech. Rep. No. 552). Los Angeles: University of California: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Stubbs, M. (1986) "Lexical density: a technique and some findings". In: M. Coulthard (ed) *Talking about Text Discourse Analysis* Monograph no 13, ELR, University of Birmingham 27-42.
- Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- Stubbs, M. (1988): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz
- Sueyoshi, A. y Hardison, D. (2005) "The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension" *Language Learning* 55:4, pp. 661–699
- Sutcliffe, D. (1982) *British Black English*. Oxford: Blackwell.
- Swales, J. M. (1990) "Genre analysis: English in academic and research settings".

Cambridge: Cambridge University Press.

- Swinney, D. y Osterhout, L. (1990). "Inference generation" En Graesser y G. Bower *Inferences and text comprehension* San Diego, CA: Academic Press. (pp.17-33).
- Tauroza, S. (1994) "The Hong Kong Corpus of Computer Science and Information Systems Lectures" en Khoo, R. (Ed.) *The Practice of LSP: Perspectives, Programmes and Projects*. SEAMEO RELC: Singapore, pp.68-84.
- Tauroza, S. (2001). "Second language lecture comprehension in naturalistic controlled conditions". In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 360-374). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauroza, S. y Allison, D. (1994). "Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension". In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 35-54). New York: Cambridge University Press.
- Tauroza, S., y Allison, D. (1990). "Speech rates in British English". *Applied Linguistics*, 11, 90-105.
- Thomas, W. y Collier, G. (1997) *School Effectiveness for Language Minority Students (NCBE Resource Collection Series, Nº9)* Washington, D.C: National Clearinghouse for Bilingual Education
- Tiana, A. (2002) "¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de las evaluaciones?", en Laies, G. y otros: *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IIPE – UNESCO, pp. 111-132.
- Tiana, A. (2002) "Are Our Young People Prepared?", *Prospects*, vol. XXXII, nº 1, pp. 39-50.
- Ting-Toomey, S. 1988. "Intercultural Conflicts: A Face-Negotiation Theory." En Young Yun Kim and William B. Gudykunst, eds. *Theories in Intercultural Communication*. Newbury Park, CA: Sage. pp. 213–235
- Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea.
- Tomlin, R. (ed.) (1987) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tomlin, R. et al. (2000): "Semántica del discurso" en T. Van Dijk, (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa. Pág. 107-170
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ure, J. (1971) "Lexical density and register differentiation". In: Perren, G.E. and Trim, J.L.M. (eds) *Applications of Linguistics: Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge 1969. Cambridge: Cambridge University Press 443-452.
- Valdés, G. (1997): "Anti-immigrant age" *International Journal of the Sociology of Language*, 127: 25-52
- Van Dijk, (comp.) (2000a): *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, (comp.) (2000b): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.

-
- Van Dijk, T. (1977): *Text and Context*. London: Logman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980)
- Van Dijk, T. (1982): "Episodes as units of discourse", en D. Tannen (comp.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washintong, DC: Georgetown Univesity Press.
- Van Dijk, T. (1992): *La ciencia del texto*. Barcelona, Piados.
- Van Dijk, T. (2005) "Ideología y análisis del discurso" en *Utopía y Praxis La tinoa me rica na* N° 29 Pp. 9 - 36
- Van Dijk, T. y Kintsch, W (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- Vandergrifft, L. (2004) "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 24.. 3 – 25.
- Vila, I. (1987): «Lengua materna, lengua de instrucción y enseñanza bilingüe en el estado español». *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, 229-234.
- Vila, I. y Oller, J. (2008a) "El aprendizaje del catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la educación primaria" en *Segundas Lenguas e Inmigración*, VI.1. pg. 10-24
- Vila, I., et al. (2006). "Conclusions de la comissió Nova immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola : aspectes metodològics i organitzatius". En R. Torrent y J. Vallcorba (eds.) *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., et al. (en prensa). "Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu". *Catalan Review*, 47.
- Vila, I., Oller, J., Serra, J.M. y Monreal, P. (2008b). "Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil". *Revista de Educación*, 346. pp. 401-424
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Villalba, F. (2002) *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija
- Villalba, F. (2008) "Transmitir contenidos curriculares en una Segunda Lengua. Propuesta para trabajar la Lengua de Instrucción" en I. Ballano (en prensa): *Actas II Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao, U. de Deusto, pp. 31-52
- Villalba, F. y Hernández, M^a. T. (2004) "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.
- Villalba, F. y Hernández, M^a. T. (2005a) "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes" En L. Miquel y N. Sans (coord.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 163-184
- Villalba, F. y Hernández, M^a. T. (2008) "La evaluación en la enseñanza de segundas

- lenguas para inmigrantes” en F. Puig (Edit) Monografía colectiva sobre evaluación. MARCOELE <http://marcoele.com/la-evaluacion-en-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-para-inmigrantes/>
- Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): *La Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*, en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- Vygostky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Waltzlawick, et al. (1995): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.
- Widdowson, H. G. (1998). “Context, community and authentic language”. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716
- Winne, P. H., y Marx, R. W. (1980). “Matching students’ cognitive responses to teaching skills”. *Journal of Educational Psychology*, 78, 257-264.
- Wong Fillmore (1991) “Second language learning in children: A model of language learning in social context”. En: Bialystok E, (editor). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Reino Unido: University Press, Cambridge;. p. 49-69. Traducción en Villalba y Hernández (2005) *La enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm
- Yorkey, R.C. (1982). *Study Skills for Students of English*. New York: McGraw-Hill
- Young, L. (1994). “University lectures-macro-structure and micro-structure” en J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 159-176). New York: Cambridge University Press.
- Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, Ediciones Paidós– MEC.
- Yuan, D.Z. (1982) *Chinese Scientists: Difficulties in Comprehending English Science Lectures*. MA Thesis, Los Angeles: UCLA
- Zabalza, M.A. (1986). “Introducción”, en R. Titone, *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- Zhao, Y. (1997). “The effects of listener’s control of speech rate on second language comprehension”. *Applied Linguistics*, 18, 49-68.
- Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). “Los marcadores del discurso”. En: Bosque, I. y Demonte, V. (coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, págs, 4051-213.
- Zubizarreta, L. (2000): “Las funciones informativas: Tema y foco” en en Bosque, I. y Demonte, V. (coord.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe: 4215–4244.

ANEXOS

Anexo 1 **Transcripciones Lecciones en L1**

Símbolos utilizados (Briz et al. 2000:15-16)

§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior a medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5 »)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Trascripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
(RISAS, TOSES, GRITOS)	
aaa	alargamientos silábicos.
nn	alargamientos consonánticos.

L1/1

- 1 PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima↑?
2 EST.- (MURMULLOS)
3 PRF.- Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que esta-
4 mos viendo en este ((tema))? Decírmelo.
5 EST.- El tropical (JALEO)
6 PRF.- ¿Cómo?
7 EST.- El tropical (JALEO)
8 PRF.- No, no, EN EL TEMA↑. En el tema↑
9 EST.- Tropical, intertropical (JALEO)
10 PRF.- ¿LA ZONA?// (ESCRIBE) Intertropical
11 EST.- (())
12 PRF.- Dentro de la zona intertropical hemos dado ya↑/ chiss// ¡Por favor!/ Hemos dado
13 ya↑ la zona situada en torno al Ecuador que ¿cómo se llama ese clima?
14 EST.- Ecuatorial.
15 PRF.- Luego hemos dado↑/ la zona al norte y al sur de este clima↑ ¿Cómo se ((le)) de-
16 nominaba?
17 EST.- Tropical
18 PRF.- Tropical. Y por último nos queda↑/ ¿eh? en torno a los dos Trópicos↑ ¿eh? a las
19 dos partes, a las dos Hemisferios de la Tierra↑/ que es el Trópico de Cáncer↑ y el
20 Trópico de Capricornio↑, ¿y a ése se le llama↑?
21 EST.- Desértico.
22 PRF.- Desértico./ Que es el que vamos a ((dar hoy)). Ya lo habéis situado y con esto aca-
23 bamos los TRES/ CLIMAS/ que están dentro de la zona intertropical↑:
24 EST.- ¿Sii? ¿sii?
25 PRF.- ecuatorial↑,/ tropical↑/ y desértico↑,/ ¿de acuerdo? Venga. Abrimos la página,/ o
26 sea el libro por la página// [setenta y seis. Setenta y seis].
27 EST.- [Setenta y seis]
28 EST.- ¿Página?
29 EST.- (()) Siete seis.
30 EST.- No tengo libro.
31 PRF.- Setenta y seis// Venga. Y SE VAN A REPETIR↑, SE VAN A REPETIR↑ de forma
32 constante todas las características↑ ¿eh?, todas las/ chiss// ragos de(()) demás
33 climas: situación→ (()) ¿eh?
34 EST.- Muchos ríos
35 PRF.- ¿Cómo?
36 EST.- Muchos ríos
37 PRF.- Ríos. Sííí. En el desierto hay un montón↑ de ríos. ¿Vale?/// Vamos a ver↑. COMO
38 HEMOS DADO EN OTROS ANTERIORES TEMAS/ ¡Ángel!/ Vamos a ver su si-
39 tuación↑,/ la temperatura,/ las precipitaciones,/ los ríos/ y la vegetación./ Leticia,
40 empieza a leer. Chiss. Situación.
41 EST.- (LEE)
42 PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver,
43 SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!. °)
44 EST.- Es que es tonto, profe.

- 45 PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces
 46 ((os)) he puesto aquí el mapa/ el mapa grande para que lo vierais, pero ahora no
 47 hace ni pizca de falta porque lo tenéis↑/ con los nombres en vuestros libros ¿lo veis
 48 todos↑? Bien. Dinos/ lo que ((dice)). Sigue.
- 49 EST.- (LEE)
- 50 EST.- (RISAS)
- 51 PRF.- (° Por favor ¿eh? °)
- 52 EST.- (RISAS)
- 53 PRF.- Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. Esto no es
 54 que lo tengáis que poner en resumen↑. PERO/ si os fijáis en vuestro mapa/ VEIS
 55 que cómo ha dicho aquí↑/ chiss// hay mayor superficie/ en el Hemisferio Norte
 56 ¿POR QUÉ? ↑ Pues ¿os acordabais cómo le llamábamos al hemis-, a la mitad de-,
 57 al Hemisferio Norte y luego, al Hemisferio Sur?/ ¿Tenía otros nombres? ¿verdad?
- 58 EST.- (())
- 59 PRF.- Antonio, ¿Cómo se le llamaba al norte por haber más [tierra↑] emergida?
 60 EST.- [Continental]
- 61 PRF.- Continental/. ¿Y al Sur?
- 62 EST.- Marítimo.
- 63 PRF.- Marítimo. Por lo tanto, es lógico↑/ ¡eh!/ que los desiertos estén más en el Hemisfe-
 64 rio Norte ¿de acuerdo?.
- 65 EST.- De acuerdo.
- 66 PRF.- SI VEIS↑, HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes dimensiones
- 67 EST.- El Sahara
- 68 PRF.- El Sahara. Lo tenemos muy cerquita, ¿eh?, el Sahara/. Luego, el resto↑, bueno,/
 69 pues ya lo veis ahí/. En Australia también hay// el desierto Victoria que es bastante
 70 grande pues abarca casi todo/ chiss, casi todo §
- 71 EST.- § la isla
- 72 PRF.- Australia, y eh, bueno, aquí también,/ al norte de Asia↑, también hay alguno. Y en
 73 América↑, en el sur, y un poco en la parte §
- 74 EST.- § en África, al sur
- 75 PRF.- en el oeste, un poco por encima de la parte norte de América central↑, ¿de acuer-
 76 do?.
- 77 EST.- En África al Sur.
- 78 PRF.- Y en África, en África. En el sur y en el Norte↑, aunque el mas grande es, como
 79 hemos dicho, el Sahara./ ¿De acuerdo?/ Vale./ Vámonos a las temperaturas y
 80 precipitaciones./ Ya no hay nada más que decir en ese tema↑ ¿eh?. Venga,/ Dani//
 81 temperaturas.
- 82 EST.- (LEE)
- 83 PRF.- Aquí, aquí/ quietos, paraos un momento/ Vamos a ver,/ lo más importante de las
 84 temperaturas/ que SON MUY ELEVADAS;/ en verano extremadamente calurosas↑
 85 y los inviernos son templados ¿de acuerdo?/ Y, SOBRE TODO, lo que nos llama la
 86 atención es que hay una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA// y LA
 87 NOCHE.// Imaginaros lo que es↑ SUBIR/ o BAJAR/ y tener una diferencia de 40 o
 88 50 grados entre el día y la noche ¿eh?/
- 89 EST.- ¡Oh!
- 90 PRF.- Una diferencia/ muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las gráfi-
 91 cas↑. MIRAR LAS GRÁFICAS↑ de los distintos climas que hemos visto, el ecuato-
 92 rial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico↑. Mirarlo
- 93 EST.- ¿De qué de agua?
- 94 PRF.- No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas./ A ver, mirar en la página
 95 setenta y tres./ El ecuatorial↑/ ¿Veis que apenas HAY/ OSCILACIÓN?// ¿eh?

96 ¿En lo que es la gráfica↑ donde, donde muestra la lluvia y el calor↑? ¿lo veis?↑ Po-
 97 ne temperatura/ ¿lo veis?/ Bien, pues la línea↑/ ROJA// es lo que está midiendo
 98 la temperatura media de cada mes. ¿Veis que apenas hay oscilación entre ENERO/
 99 y el resto de los meses/ hasta diciembre?. APENAS/ hay oscilación de temperatu-
 100 ras
 101 EST.- ((MURMULLOS))
 102 PRF.- LA MÍNIMA↑,/ la mínima/ puede estar por loos veintiii/ cuatro—, entre veintitrés y
 103 veinticuatro, y LA MÁXIMA, unos veintiséis↑ ¿verdad? La oscilación muy poca.
 104 EST.- ¡Prfoe!
 105 PRF.- ¿Qué?
 106 EST.- Por qué, que porqué hay más/ grados/ en invierno (())
 107 PRF.- Eso/ es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una tem-
 108 peratura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero había muy poquita
 109 diferencia/ entre el invierno y el verano, no había↑ ni una estación calurosa ni el in-
 110 vierno era frío↑ como estamos acostumbrados aquí,/ y nos resulta un poco difícil//
 111 ↓Nos resulta un poquito difícil// contemplar este clima/ pero, ¿por qué?↑ ↓porque
 112 no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima./ O sea,
 113 la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la pá-
 114 gina setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo
 115 veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las temperaturas↑, la máxima/
 116 es un poquito más alta↑ y la mínima (()) Y luego, si pasamos ya por último a la
 117 página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico,/ YA LA CURVA/
 118 como que/ como que se nota mucho más ¿no?↑ ¿Eh?↑ Hasta aquí/ abajo,/ arriba/
 119 y abajo// es una montaña ¿verdad? Se nota↑, hay una oscilación muy grande
 120 EST.- (())
 121 PRF.- PERO FIJAROS↑, fijaros↑/ que en el desértico ¿(()) unas temperaturas mínimas?
 122 ¿a que no pasa ni siquiera diez grados? Como mucho se quedan en catorce ¿lo
 123 veis?, ¿que coincide con el invierno? Porque los INVIERNOS SON TEMPLADOS↑
 124 ¿eh? Aquí esta mañana ¿a cuántos grados hemos podido estar? El que ha recogido
 125 la temperatura/ ¡Mónica! ¿Cuántos grados hemos estado esta mañana?
 126 EST.- A cinco.
 127 EST.- Si a cinco y medio o por ahí.
 128 PRF.- Alrededor de cinco. Mirar como en el desértico,/ NI EL INVIERNO se dan esas tem-
 129 peraturas ¿eh?/ los inviernos↑ son templados/ pero los veranos↑ son muy caluro-
 130 sos// y, SOBRE TODO, sobre todo, quiero que tengáis en cuenta/ lo de la variación
 131 de la temperatura entre el día y la noche ¿eh? Bien./// Vámonos a por las precipita-
 132 ciones.// Sigueee leyendo Fernando.
 133 EST.- (LEE)
 134 PRF.- Vamos a ver, eh./ Casi nulas./ Abre paréntesis.
 135 EST.- (SIGUE LEYENDO) (JALEO)
 136 PRF.- Chiss. Vale, hasta ahí/ Lo más a destacar↑ es que las precipitaciones son casi nu-
 137 las. Si nos vamos a la página del libro donde nos indica cómo son dependiendo del
 138 agua que caiga↑,/ ¿cómo se consideran esas precipitaciones? Está en la página
 139 setenta y una. TENEMOS QUE/ menos de esa cantidad son casi nulas ¿eh?/ y si
 140 nos fijamos/ en el climograma/ chiss/ MIRAR,/ mirar cómo son las precipitaciones
 141 ¿lo veis?
 142 EST.- ¿Qué climograma?
 143 PRF.- ↓Donde están registradas las precipitaciones/ y las temperaturas ¿LO VEIS? ¿Veis
 144 la gráfica? Mirar, en los meses de verano no cae NI UNA SOLA GOTA DE AGUA. Y
 145 en los meses de invierno↑/ y un poco de primavera, APENAS, apenas./ bueno,
 146 que no cae casi nada de agua. Y se puede tirar así un año ¿eh? entero,/ años ente-

- 147 ros. DE AHÍ,/ DE AHÍ/ que, por esta razón, vamos a ver// como son su vegetación
 148 y cómo son sus ríos, cómo dependen de/
 149 EST.– (RISAS)
 150 PRF.– (()) Ahora verá como no le llaman ni tan siquiera ríos. Alberto, empieza tu a leerlo,/
 151 anda. Cursos de agua y vegetación
 152 EST.– (LEE)
 153 PRF.– Vamos a ver, la poquita agua que pueda CAER↑// eh, como hay temperaturas tan
 154 elevadas↑, la poquita, ENSEGUIDA/, o bien se introduce/ o bien se evapora/ ¿de
 155 acuerdo? Entonces, como aquí te pone/ y te explica, es muy curioso,/ lo de/
 156 CURSOS DE AGUA PEERMANEENTE/ ¿podría ser una definición de río?
 157 EST.– Si
 158 PRF.– Sí, ¿no? Un río no es curso de agua permanente?
 159 EST.– Sí
 160 PRF.– ¿eh? Pues aquí te está diciendo que no existe↑// pero sigue leyendo.
 161 EST.– (LEE)
 162 PRF.– Chiss. Bueno pues vamos a ver. Ya sabéis que a lo largo de los siglos y siglos, tan-
 163 to el clima como la Tierra↑ han ido variando, han ido cambiando ¿no?/ pues ANTI-
 164 GUAMENTE/ habría otros cursos de agua QUE/ eh/ debido a que la temperatura
 165 ((sería))/ no tan alta y llovería más// pues aquí hubo una serie de cursos de agua,
 166 una serie de ríos↑/ PERO con el tiempo ha ido cambiando ((sus)) temperaturas↑,/
 167 ha ido cambiando.// ((en general)) la climatología↑ y ¿qué ha pasado? Pues que
 168 apenas esos cursos fluviales EXISTEN porque, bueno,/ se sabe que ahí hubo un
 169 río PERO/ apenas/ pasa agua↑ ¿de acuerdo? Es como si ahora mismo aquí (())
 170 tuvieseis/ eel Jarama ¿eh? pues de buenas a primeras aquí cambiara la temperatu-
 171 ra→,/ hiciera muchísimo calor→/ (()) las temperaturas que hay a lo largo del día y
 172 la noche→// y ese río desapareciera por años y años y años y años (()). No que
 173 estáis acostumbrados a verlo unos días más alto,/ unos días más bajo pero siem-
 174 pre hay agua ¿no? ¿eh?, siempre hay/. Pero en estos ríos ya no, en estos ríos ya
 175 no. Es como si viéramos ahí el váter/ y todos los años secos. HABRÍA/ PERSONAS
 176 que nacerían y no conocerían ese río↑, no lo habrían conocido con agua. Por
 177 tanto, sa– sabrían que AHÍ↑ hubo un río anteriormente pero que ya// pues bueno,
 178 pues solamente existe eso, el curso ¿de acuerdo?// Bien,/ seguimos/. La vegeta-
 179 ción. Eeeh // Mercedes.
 180 EST.– (LEE)
 181 PRF.– Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES↑,
 182 casi nulas e inexistententes. VEGETACIÓN↑, nula o inexistente ¿eh? O sea que es
 183 muy difícil las características
 184 EST.– Ríos, nulos o inexistentes.
 185 PRF.– Eso (Risas) (()) ¿a que son muy difíciles verdad? Bueno pues mirar, mirar en la
 186 página setenta y siete, por favor.// La página setenta y siete os vienen↑/ DOS
 187 EJEMPLOS DE DESIERTO/. Chiss. Uno donde predomina/ la arena y por lo tanto
 188 las dunas,/ y el segundo que se le llama/ PEDREGOSO/, ¿de acuerdo? Donde se-
 189 gún veis, ¿eh? está lleno de cantos, de piedras
 190 EST.– ¿(()) la carrera estas de coches?
 191 PRF.– (()) si, el París Dakar (()) que una vez se llamó Granada, Dakar(()) por Granada.
 192 EST.– (())
 193 PRF.– Bien, vamos a ver. Esa pregunta del documento dos↑ vamos a (()) y↑// chiss.
 194 Bueno hoy ya no nos da tiempo, entonces lo que vamos a hacer es lo siguiente.
 195 PARA CASA↑. ((EI)) mismo↑ esquema que hemos hecho del clima// tropical↑ y
 196 ecuatorial↑/ lo hacemos con el desértico↑.
 197 EST.– ¡No, no!

198 PRF.– MAÑANA LO MIRO, lo miro, ¿eh? y pongo nota de quien lo ha hecho y quien no y/
199 lo hacemos en la pizarra. Y EL RESUMEN↑.
200 EST.– Esquema y resumen.
201 PRF.– Esquema y resumen. Pero no olvidéis (())
202 EST.– Pero ya lo tenemos hecho profe (JALEO)
203 PRF.– Y otra cosa↑, que no se me olvide, que se me ha olvidado de la semana pasada,
204 que QUIEERO↑ EL RESUMEN DE LO ANTERIOR. Os quedan dos resúmenes y un
205 esquema.
206 EST.– (()) que voy a hacer (JALEO)
207 PRF.– Esquema. ↑ Vamos a ver.
208 EST.– (JALEO)
209 PRF.– Fran/ Fran/ atiéndeme/// Fran // atiéndeme./ RESUMEN DEL [TROPICAL]
210 EST.– [al y del desértico]
211 PRF.– y resumen del desértico y esquema del desértico. ¿De acuerdo?
212 EST.– (JALEO)
213 PRF.– ¡Desértico Fran!↑
214 EST.– Ah, ah. (JALEO)

L1/2

- 1 PRF.- Venga. Hoy vamos a explicar[↑]/ los complementos/ del verbo, ¿de acuerdo? Bien.
2 Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. Hasta ahora/ hemos
3 analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE
4 NOS SALÍAN[↑]/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN[↑]/ decíamos// comple-
5 mentos simplemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos
6 complementos/ ¿de acuerdo? Los complementos del verbo// (*ESCRIBE*) los principa-
7 les/ son/ estos tres: es objeto directo, el objeto indirecto y el objeto o complemento cir-
8 cunstancial (*ESCRIBE*)// ¿De acuerdo? Bien. Yo voy a poner ahora una oración en la
9 pizarra y la vamos a analizar de aquella forma que sabíamos nosotros analizar/ ¿De
10 acuerdo? Venga, vamos a ver// Yo pongo por ejemplo/ La niña (*ESCRIBE*)
11 EST.- come pan
12 PRF.- compró/
13 EST.- (())
14 PRF.- compró/ un/ regalo/ Vamos a ver/ Analizamos[↑]// Analizamos esta oración y sa-
15 bíamos analizar y decir sujeto,/ la niña,
16 EST.- predicado.
17 PRF.- y ¿predicado verbal?
18 EST.- Compró un regalo.
19 PRF.- compró un regalo, predicado verbal[↑], [compró un regalo]
20 EST.- [compró un regalo]
21 PRF.- Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿EL NÚCLEO DEL SUJETO ES?/
22 EST.- la niña
23 PRF.- la niña, muy bien. ¿El núcleo del predicado?
24 EST.- compró
25 EST.- compró que es el verbo.
26 PRF.- compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN//
27 VERBO/ Bien/ Y/ esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era / un COM-
28 PLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese
29 complemento. Y este complemento[↑] le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO/ OBJE-
30 TO DIRECTO/ (*ESCRIBE*) Y diréis vosotros, y ¿POR QUÉ OBJETO DIRECTO[↑]?
31 ¿POR QUÉ SE YO QUE ES OBJETO DIRECTO[↑]? ↓Pues muy bien, ahora vamos a
32 averiguar CÓMO podemos decir que eso es el objeto directo[↑]/ PODEMOS preguntarle
33 al sujeto/ ¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO/ [LA NIÑA[↑]]?
34 EST.- [un regalo]
35 PRF.- y si la respuesta es un regalo, entonces esto es objeto directo/ ¿De acuerdo?/ En-
36 tonces// (*ESCRIBE*)si le preguntamos/ ¿QUÉ/ COMPRÓ// LA NIÑA?/ Le hacemos
37 esta pregunta al sujeto y la respuesta ES/ ESTA,/ eso es objeto directo. Eso es una
38 forma de/ averiguar[↑]/ el objeto directo. ¿De acuerdo? Bien. Hay otra segunda FOR-
39 MA[↑] porque NO HAY SOLO UNA[↑], hay otra, de asegurarnos de que es objeto direc-
40 to↓, y es/ que/ el objeto directo/ lo podamos, perdón/ el objeto directo
41 EST.- (())
42 PRF.- Chiss, lo podamos, lo podamos SUSTITUIR POR PRONOMBRE ÁTONO. LOS
43 PRONOMBRES ÁTONOS/ OBJETO DIRECTO/ son/ lo,/ la,/ los,/ las/ Entonces, lo
44 ponemos aquí, OBJETO DIRECTO. Los pronombres que pueden desempeñar la fun-
45 ción de objeto directo[↑] son/ lo, la, los, las. Lógicamente/ lo y la son singular. Masculino
46 y femenino singular. Los y las, masculino y femenino plural/ ¿De acuerdo? Bien. Pues
47 si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos/ pronombres/ ¿eh? Entonces,
48 clarísimamente esto es OBJETO/ DIRECTO. Yo puedo decir/ María-, la niña compró
49 un regalo. Puedo decir, la niña/ LOOO/ compró// y he sustituido (*ESCRIBE*)// he susti-
50 tuido un regalo por el pronombre lo/ que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta
51 ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo.
52 ¡Eh! Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto
53 EST.- Juan.

- 54 PRF.— Juan. ¿Predicado?
 55 EST.— (())
 56 PRF.— todo lo demás/ ¿El núcleo del predicado?
 57 EST.— come
 58 PRF.— come./ ¿Y pan, qué será?
 59 EST.— complemento.
 60 PRF.— complemento ¿de qué tipo?
 61 EST.— de pan (JALEO)
 62 PRF.— de objeto directo, ¿POR QUÉ? Porque yo le puedo hacer/ la pregunta/ ¿QUÉ↑/
 63 COME/ JUAN↑? Y si me dice, PAN,// pan será objeto directo/ ¿Vale? Objeto/ directo/
 64 ¿Vale?/ ¿YO PODRÉ SUSTITUIR PAN POR ALGÚN/ PRONOMBRE DE ESTOS
 65 QUE TENGO AQUÍ?
 66 EST.— sí
 67 PRF.— Sí/ A ver David, ¿cómo lo pondría?/ Dime la frase/
 68 EST.— Juan/
 69 PRF.— Mira, pan/ es un sustantivo y es/ masculino singular ¿verdad que sí? Pues entonces
 70 tengo que buscar el/ masculino singular de los pronombres átonos/ que es LO. Enton-
 71 ces ¿cómo me quedaría, David?
 72 EST.— Juan lo come
 73 PRF.— Juan/ lo/ come/ Y/ el objeto directo es/ lo. ¿De acuerdo? ¿A qué es fácil?/ El obje-
 74 to directo ya lo tenemos identificado de esas dos formas que hemos dicho/ (())
 75 preguntar el sujeto ¿QUÉEE compra la niña? Si la respuesta es un regalo, ese es el ob-
 76 jeto directo/ o sustituyendo/ por el pronombre/ correspondiente/ ¿De acuerdo? Bien/
 77 Pues eso es lo que había que saber del/ OBJETO DIRECTO, ¿vale?/ Vamos a ver
 78 ahora,/ al OBJETO INDIRECTO/ ¿De acuerdo? Que es el segundo que tenemos aquí
 79 en este esquema, el objeto indirecto/ En esta misma frase que teníamos al principio///
 80 de la niña compró un regalo// A ver/ lo volvemos a poner/ (ESCRIBE) objeto directo,
 81 objeto indirecto y objeto circunstancial o complemento circunstancial/ Bien. En esa fra-
 82 se/ (ESCRIBE) La/ niña// compró// un// regalo// a su madre/ Vamos a ver/ Analiza-
 83 mos esta frase↑ y decimos/ ¿Sujeto?
 84 EST.— la niña
 85 PRF.— ¿y compró un regalo a su madre↑?
 86 EST.— predicado
 87 PRF.— predicado/ Bien/
 88 EST.— El núcleo del sujeto, ¿cuál será?
 89 EST.— niña
 90 PRF.— niña, siempre el/ sustantivo/ ¿El núcleo del predicado?
 91 EST.— compró un regalo
 92 PRF.— Bien/ ¿El núcleo del predicado?
 93 EST.—compró
 94 PRF.— compró,/ solamente el verbo, Sandra/ ¿Vale? Bien. ¿QUÉ COSA COMPRÓ?
 95 EST.— un regalo
 96 PRF.— ¿qué será?/ ¿qué será un regalo?
 97 EST.— (())
 98 PRF.— objeto/ objeto directo/ ¿A QUIÉN/ COMPRÓ/ UN REGALO?/
 99 EST.— a su padre
 100 PRF.— objeto indirecto/ Entonces, aquí/ deducimos que/ si preguntando// al sujeto ¿A
 101 QUIÉN COMPRÓ LA NIÑA UN REGALO? Nos da a su padre./ Preguntando ¿A
 102 QUIÉN, O PARA QUIÉN era el regalo?, tendremos el objeto indirecto, ¿de acuerdo?
 103 Entonces, haciéndole la pregunta (ESCRIBE) ¿a quién/ compró/ la niña/ un regalo §?
 104 EST.— § A su madre.
 105 EST.— A su mamita. §
 106 PRF.— § Si la contestación es a su madre, ahí tengo el objeto indirecto. ((/))
 107 PRF.— [Lo,/ la,/ los,/ las]
 108 EST.— [lo, la, los, las]

- 109 PRF.— Tenemos otros PRONOMBRES↑/ para// sustituir al objeto indirecto y ESOS PRO-
 110 NOMBRES SON: (ESCRIBE) le// y les, ¿De acuerdo? LE para el singular,/ tanto
 111 para el masculino como para el femenino, y LES para el plural, ¿de acuerdo?/
 112 Masculino y femenino/ Vamos a ver/ Yo AQUÍ/ voy a intentar sustituir éste/ A SU
 113 MADRE// por uno de estos pronombres, ¿vale? Y ¿cómo lo haría?↑/ ↓Diría la niña/
 114 VOY A DEJAR AQUÍ UN HUEQUECITO↑ y ahora veréis por qué/ ¿vale?/// Compró un regalo/
 115 ¿a quién compró un regalo?
 116 EST.— a su madre
 117 PRF.— a su madre. Yo puedo sustituir a su madre/ por uno de estos dos pronombres por
 118 le/ o por les.§
 119 EST.— le §
 120 PRF.— § Por le porque es/ singular. (ESCRIBE) La niña/ le/ compró/ un/ regalo.
 121 Este LE/ me hace la función de/ OBJETO INDIRECTO, porque el objeto directo
 122 ¿cuál era? ↑/
 123 EST.— [un pronombre]
 124 PRF.— [↓Un regalo]/ ¿De acuerdo?/ Si yo digo—/ os he dicho antes que puedo hacer la
 125 pregunta ¿a quién compró la niña? También puedo hacer la pregunta ¿PARA
 126 QUIÉN compró la niña el regalo↑?
 127 EST.— [para su padre]
 128 PRF.— [↓Para su padre]. Quiero decir con esto que/ el objeto indirecto/ puede llevar la
 129 preposición a/ o la preposición para/ ¿de acuerdo? Y/ es lo mismo/ ¿ESTÁ CLA-
 130 RO ESTO DEL OBJETO INDIRECTO? Vamos a ver otro ejemplo/ (9>>) Vamos a
 131 ver otro ejemplo de/ objeto indirecto, ¿vale?/ (7>>) Página/ Mirando la lectura de
 132 ayer/// (ESCRIBE) Fátima// sirvió/ té// a// Abdul/ Vamos a ver esta oración/ Va-
 133 mos a analizar esta oración// Fátima sirvió el té a Abdul/ A ver, ¿quién quiere ana-
 134 lizarla?/// Estela, venga. ¿Sujeto?
 135 EST.— Fátima
 136 PRF.— Fátima/ (°He dicho Estela°, ¿vale?/ Sirvió té a Abdul predicado/ predicado verbal,
 137 ¿de acuerdo? ¡Venga! El núcleo del predicado, ¿cuál será↑?/
 138 EST.— [Sirvió]
 139 PRF.— [↓Sirvió] Que siempre es el §
 140 EST.— § verbo
 141 PRF.— verbo, ¿vale?/ TÉ, ¿qué será?/
 142 EST.— (())
 143 PRF.— ¿Qué cosa sirvió Fátima a Abdul §
 144 EST.— § té
 145 PRF.— TÉ/ objeto/ directo. Muy bien, objeto/ directo/ ¿A QUIÉN SIRVIÓ FÁTIMA TÉ?
 146 EST.— a Abdul
 147 PRF.— a Abdul/ objeto/ indirecto. ¿De acuerdo? Y AHÍ TENEMOS los dos, el directo y el
 148 indirecto./ ¿Vale? VAMOS A VER/ EN ESTA PRIMERA FRASE QUE HEMOS
 149 PUESTO AQUÍ ARRIBA (9>>) A ver/ A ver/ EN ESTA PRIMERA FRASE QUE
 150 TENEMOS AQUÍ ARRIBA/ (°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh? °) Bien. En la
 151 primera frase, la niña compró un regalo a su madre↑, ¿eh? Vamos ahora(7>>) a
 152 ver cómo/ podemos SUSTITUIR/ venga,/ EN ESTA ORACIÓN/ vamos a sustituir
 153 por un pronombre, haciéndolo todos en el cuaderno, venga./ Vamos a sustituir EL
 154 OBJETO DIRECTO por un pronombre/ de esos que hemos visto, venga./// A ver/
 155 vamos a sustituir/ el objeto directo/ por un pronombre átono↑, venga. Todo el
 156 mundo haciéndolo/ Por un pronombre de esos que hemos visto↑,/ que podemos
 157 utilizar para averiguar el complemento directo, venga./ ESCRIBIENDO LA FRASE/
 158 Johana, venga, la vas a decir/
 159 EST.— (())

160 PRF.— TODO EL MUNDO HACIÉNDO/ en el cuaderno/ A ver/ Johana, venga, ¿te atreves
161 a hacerla?/
162 EST.— (())
163 PRF.— Sustituye/ el objeto directo, un regalo[↑], por un pronombre de esos cuatro/ que sa-
164 bíamos/ que se podía sustituir./ Venga.
165 EST.— la niña
166 PRF.— LA niña/ la niña/ (*ESCRIBE*) vamos a dejar si quieres aquí un hueco// ponemos el
167 verbo/ y ponemos el objeto indirecto. Compró a su madre/// ¿y el objeto directo,
168 cuál sería?/ A ver./ EI OBJETO DIRECTO podríamos sustituirlo por los pronom-
169 bres/ lo, la,/ los, las/ Un regalo hemos dicho que es masculino singular, entonces,
170 ¿cuál cogeríamos?
171 EST.— lo
172 PRF.— Lo/ compró, ¿vale? La niña lo/ y esto sería el OBJETO DIRECTO/ ¿vale?/// ¿Está
173 claro?/ Bien/ VAMOS A VER AHORA en esta misma frase/// vamos a SUSTITUIR/
174 vamos a DEJAR el objeto directo/ y vamos a SUSTITUIR[↑] el objeto/ indirecto/ por
175 uno de esos pronombres/ átonos[↑] que hemos dicho antes/ A ver/ Un voluntario
176 para hacerlo/ Sandra, venga./// Hemos dicho/ el OBJETO/ INDIRECTO/ se podía
177 sustituir por los pronombres LE/ o LES, ¿verdad?
178 EST.— Sí
179 PRF.— Y entonces, venga/ ¿Cómo empezaríamos la frase, Sandra?/
180 EST.— La niña
181 PRF.— La niña
182 EST.— le compró
183 PRF.— Muy bien, chiss, le/ compró/
184 EST.— Un regalo a su madre
185 EST.— A su mamita.
186 PRF.— Chiss. No te embales, despacito/ le compró
187 EST.— Un regalo
188 PRF.— Un regalo.
189 EST.— A su madre.
190 EST.— A su mamita.
191 PRF. ¿ESTÁIS DE ACUERDO QUE TENGO QUE PONER AHÍ A SU MADRE?
192 EST.— (())
193 PRF.— Exactamente/ ya no tenemos que poner allí a su madre porque a su madre la te-
194 nemos AQUÍ/ (()) el pronombre le que le hemos sustituido/ ¿Vale? Le compró/
195 un/ regalo. Y esto sería el objeto/ directo y el le sería el indirecto/ ¿De acuerdo?
196 ¿A QUE ES FÁCIL esto?
197 EST.— (())
198 PRF.— ¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explica-
199 ción,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejer-
200 cicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas formas, os VAIS
201 A ESTUDIAR, DIGO A ESTUDIAR/ no digo leer/ , estudiar la teoría del OBJETO/
202 DIRECTO y del OBJETO/ INDIRECTO/ ¿Vale? PARA EL PRÓXIMO DÍA/ Y/
203 hacéis los ejercicios que voy a poner ahora/ ¿Vale?/ Venga vamos a ver.
204 EST.— Profe, profe.
205 EST.—Mirad, de la página.
206 PRF.— Oh, oh. (*GRITOS DE PROTESTA*) de la página 115/ a ver/ pues venga esto ya lo
207 vamos a apagar porque/

L1/3

- 1 PRF.– (()) Luchar por mejorar sus condiciones de vida, ahí ya tengo el nacimiento de los
 2 sindicatos y voy a tener el NACIMIENTO DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS. ¿Queda
 3 claro? De al–, de algu–, de unos/ determinados partidos políticos que son, los parti-
 4 dos de izquierdas/ o los anarquistas ¿queda claro? Y frente a ellos↑/ otros parti-
 5 dos políticos que serán los partidos que defiendan a los empresarios/ ¿eh? a los
 6 empresarios. Fijaros, la historia del siglo VEINTE/// está aquí,// el nacimiento de la
 7 historia del siglo veinte está↑ en esto ¿eh? en esto, ¿vale?. Entonces, habíamos,
 8 ah, nos habíamos quedado en que vivían en unas viviendas horroooooas,→ que se
 9 habían construido de forma rápida, que no reunían las condiciones de habitabili-
 10 daad→ ¿eh?, que había hacinamiento, → había, nos habíamos quedado ahí.
 11 ¿Vale? Bueno, vamos a// LEER, dice los obreros desde ahí/ lo vamos a ir leyendo
 12 ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú?
- 13 EST.– (LEE)
- 14 PRF.– Fijaros. ((Con)) unas teorías,/ unas nuevas corrientes de pensamiento/ que van a
 15 intentar dar solución a esa vida, a esa/ vida que tienen los trabajadores ¿eh? Pero bá-
 16 sicamente↑ son, el socialismo, el anarquismo y ahí os dice que, la doctrina social de la
 17 Iglesia. ¿Eh? Es decir, eh,/ lo que sería/ los que sería el embrión que luego ha sido en
 18 Iberoamérica la Teología de la Liberación. Lo que luego FUE en Iberoamérica ¿vale?
 19 Venga, sigue.
- 20 EST.– (LEE)
- 21 PRF.– Vamos a ver, mirar, este es el PADRE/ DEL SOCIALISMO, bueno el padre del so-
 22 cialismo y luego el padre de lo que luego será el comunismo ¿eh? CARLOS MARX
 23 ¿Vale?, Carlos Marx ¿eh? Que es el fundador de lo que se llama socialismo científi-
 24 co ¿vale?/ Mirar. Carlos Marx/// lo que, lo que dice es que la SOCIEDAD/ está di-
 25 vidida en, en (()) obreros y dueños de los medios de producción. Está dividida en-
 26 tre los que trabajan y los dueños de las empresas ¿Queda claro? Y que, esas dos
 27 clases sociales, esas dos clases sociales/ están constantemente/ enfrentándose
 28 ¿Vale? Y QUE, en esa lucha entre esas dos clases sociales, EN EL FUTURO↑, en
 29 el futuro, quienes van a ganar van a ser los obreros ¿Vale? Y que, cuando los obre-
 30 ros ganen/, cuando el proletariado GANE pues se va a fundar una sociedad en la
 31 que ya no habrá ningunaaa, ningún, no habrá/ burgueses y no habrá clases socia-
 32 les ¿queda claro? Será una única clase, (()) una única clase social que será la cla-
 33 se social de los trabajadores ¿vale?
- 34 Mirar. ESTO,/ esto, es lo que ocurrió en Rusia y en Cuba/// Lo que pasa es que, al
 35 pasar del tiempo, esta sociedad UTÓPICA, es decir, una sociedad idílica donde na-
 36 die es más que nadie, donde todo el mundo tiene TODO ¿eh?, donde absolutamen-
 37 te es IGUALITARIA EN TODO, al pasar del tiempo en estas sociedades, como ocu-
 38 rrió en la, como ocurrió en, en la Unión Soviética, en la antiguas Unión Soviética, o
 39 como ocurre en, en, en Cuba, o como probablemente ocurra en China ¿eh?/ Al pa-
 40 sar del tiempo/ al/ FINAL termina habiendo una clase dirigente que no es la del
 41 proletario, sino que son los dirigentes del partidooo político que está gobernando,
 42 que es el del Partido Comunista, ¿no se si me explico? Es decir, que en su origen
 43 es una sociedad igualitaria, ¿eh? Una sociedad igualitaria en la que TODOS son
 44 proletarios, donde no hay clases sociales. PERO,/ la costumbre,/ la costumbre, el
 45 FUNCIONAMIENTO,/ de esa sociedad, termina haciendo que,/ el señor que tiene,
 46 el, el carnéeeee un determinado carné dentro del Partido Comunista, ↑ ése sea un
 47 dirigente ¿no sé si me explico? Y tenga ciertas, ciertos beneficios/ sociales que no
 48 tiene/// otro obrero deee otro sitio ¿no sé si me explico? Esto es lo que ocurrió en la
 49 Unión Soviética y probablemente ocurra en Cuba y probablemente ocurra en China.
 50 Es decir, que los que forman parte del Comité/ Central del Partido Comunista, pues

51 esos tengan/ ciertos privilegios QUE NO TIENE, que no tiene, pues// un campesiii-
 52 no→ o, ¿eh?
 53 No sé, a ver Sandra. A ver Sandra. ¿Esto, esto pasa en Cuba?
 54 EST.– Es precioso la verdad (()) es una sociedad en (()) todo el mundo vive igual (())
 55 PRF.– Va creando una, una nueva clase social que sería digamos que los dirigentes de los
 56 proletarios. Esto es lo que, lo que se ve que ha ocurrido. PERO EN SU ORIGEN,
 57 esta es una sociedad// una sociedad maravillosa/// [Vamos a ver]
 58 EST.– [Sobre todo (()) para el que no tiene// inquietud]
 59 PRF.– Vamos a ver. Ahí, has, has
 60 EST.– La ventajas referentes a tu sueldo
 61 PRF.– Ninguna.
 62 EST.– Bueno, sí, sí, sí. Un barrendero, ganaría, viviría bien, y un señor que hay estudiado
 63 una carrera muy difícil, ganaría muy poquito más. Porque todos tendrían (()) En-
 64 tonces claro, ¿para qué me voy yo a molestar en estudiar? (()) Ese es el problema/
 65 PRF.– Claro, aquí↑, qué ocurre con estos/ con estos sistemas utópicos porque yo creo
 66 que/ ¿sabéis lo que significa la palabra utopía?
 67 EST.– (())
 68 PRF.– ¡Nooo!!! Utopía es una idea maravillosa/ que está en la mente// o que puede estar
 69 en la mente de todos, pero que es muy difícil de– de conseguir, ¿no? Por eso digo
 70 que éstas–, esta, en su principio, en su origen, estos sistemas son/ una maravilla,
 71 unas ideas utópicas, unas ideas utópicas maravillosas, porq–, en la que–, bueno,
 72 hay una sociedad ideal↑, ¿eh? El futuro va a ser/ ¿eh? una sociedad única en la
 73 que no haya lucha de clases,→ en la que todos sean proletarios,→ en la que todo el
 74 mundo tenga/ PARA VIVIR, todo el mundo tenga sanidad,→ todo el mundo tenga/
 75 QUE COMER, ¿eh?
 76 EST.– (())
 77 PRF.– Vamos a ver
 78 EST.– (())
 79 PRF.– Vamos a ver/ a la vuelta– o sea, luego dadle la vuelta al asunto/ La sociedad/ eh/
 80 por una parte, tenemos esta sociedad utópica/ eh/ esta idea utópica QUE CHOCA
 81 contra, con la ambición humana. Este es el/ el muro,/ es decir, esta sociedad NO
 82 CONTEMPLA/ el que los seres humanos son ambiciosos/ ¿eh? por naturaleza.
 83 Bueno pues,/ TODO LO CONTRARIO, en el otro– en el otro lado del espectro/ te-
 84 néis la sociedad/ CAPITALISTA, es decir, y la máxima, si queréis, el– el– el ejem-
 85 plo más notorio de sociedad capitalista/ sería la sociedad norteamericana, es decir,
 86 en la que/ UNO/ ESTÁ/ DONDE/ ((())]
 87 EST.– [((())] Tan útil eres tú, arriba, como el que hace./ Todos somos útiles
 88 PRF.– Síiii/ No, pero que digo que le deis la vuelta, o sea, que/ a la otra, a la otra socie-
 89 dad.
 90 EST.– (())
 91 PRF.– ¿Sí? Pero es que yo os he dicho el que– el que– no os he dicho que el que más es-
 92 tudie termine llegando// En Estados Unidos el que más estudia/ el que más estudia
 93 PUEDE LLEGAR, ése es el puede, no que termine llegando, no penséis que termi-
 94 na llegando necesariamente ¿Eh? Este sería el ejemplo de la sociedad capitalista,
 95 es decir, también esto./ Por mucho que me esfuerce termino en una tienda de fru-
 96 tos secos. No sé si me explico, en una sociedad capitalista, ¿eh?./ Es decir, los sis-
 97 temas no son ni buenos ni malos/ supongo que,
 98 EST.– (())
 99 PRF.– ¡Hombre! Claro que sí, que los hay mejores/ los hay más o menos mejores, pero
 100 depende de– de– para quién. Mirad, así de sencillito, yo enseño español/ español./
 101 Sabéis que enseño español aquí en el centro. Tengo alumnos que proceden de to-
 102 do tipo de sistemas– de sistemas políticos. Un día hablando, precisamente sobre

- 103 esto, sobre/ sobre por qué habían venido,→ sobre si socialismo→ y tal, la gente de
 104 Nigeria, por ejemplo, me dijo/ que ellos, o sea, que estos del socialismo estaban
 105 todos locos, que la gente de las antiguas repúblicas del este→ o de Cuba→ y tal,
 106 todos estaban locos, que esos de los socialistas todos locos./ Unas personas que
 107 vienen DE NIGERIA, un país africano, ¿vale?./ Y cuando yo— yo alucinada con los
 108 ojos así que se me salían de las órbitas digo, ¿cómo es posible que tú que proce-
 109 des de una— de una zona/ o sea, que tú procedes de un país del tercer mundo↑
 110 puedas decir esto↑? Y me dijo, no, no, yo es que vengo aquí/ o sea, en Nigeria no
 111 falta de comer/ tengo para comer, o sea, se puede comer, es decir, no paso ham-
 112 bre. Paso hambre de otras cuestiones, pero de ésa no. Hambre de llenar el estó-
 113 mago no tengo. Paso hambre pues de tener unos pantalones que no se rompan, de
 114 tener unos zapatos, ese tipo de hambre, pero no hambre de estómago, ¿vale?/// Y
 115 vengo aquí para mejorar mis condiciones de vida. Mientras que la persona que pro-
 116 cedía de un país de, del este/ decía todo lo contrario, yo vivía mejor con el sistema
 117 eh/ comunista. Porque con el sistema comunista yo tenía para comer, tenía mi ca-
 118 sa,→ tenía miii→/ Incluso podía— esta persona tenía una titulación, es una ingenie-
 119 ría no sé qué, trabajaba en mi profesión,→ me daba para ahorrar un poquito, no
 120 mucho,→ pero podía ahorrar y el sistema capitalista↑ ha supuesto que yo me haya
 121 tenido que irme de mi país/ a buscarme la vida porque ya no puedo comer.// Esa
 122 es la diferencia, es decir, los sistemas yo, he terminado pensando que no son bue-
 123 nos ni malos, sino depende de los individuos que los soporten, ¿eh? Es decir, pro-
 124 bablemente para— para esta persona que procedía de un país del este, precisa-
 125 men— el sistema comunista era ideal, ↑ ¿entendéis? Porque ¿QUÉ ES lo que la ha
 126 empujado a tener que emigrar? Precisamente/ el capitalismo, ¿entendéis lo que
 127 quiero decir?// Mientras que para EL OTRO↑,// no le ha empujado↑ EL HAMBRE,
 128 ↑ no/ no le empuja el hambre, el hambre físico, le empuja el hambre de otro tipo de/
 129 de otro tipo de cuestiones. A la postre,/ probablemente no sean ni buenos ni malos,
 130 ni buenos ni malos, ¿eh? El sistema capitalista↑ tendrá grandes ventajas,/ si te va
 131 bien, dentro del sistema capitalista y el sistema comunista/ ¿eh? o el sistema socia-
 132 lista será bueno o malo en función de cómo te vaya dentro de— de ese sistema,
 133 ¿eh? de ese sistema. Esto es un poco/ Pero vamos, que veáis que la historia del
 134 siglo veinte está basada en esto, ¿eh? En estos movimientos,/ en estos—/ en estos
 135 intentos de los proletarios POOR ¿eh?/ por conseguir unas mejoras↑ en sus condi-
 136 ciones de vida que eran terribles,/ ¿eh? Que eran terribles y terroríficas, ¿vale?
 137 Venga, vamos a seguir./ Sigue
- 138 EST.— (LEE)
- 139 PRF.— ¿Recordáis lo que os conté de que— de que para mejorar las— las— las— eh, para
 140 mejorar las industrias y las máquinas↑ y para ir renovando las máquinas se necesi-
 141 tan capitales ¿eh? y que estos capitales/// bien, generalmente los ponen los em-
 142 presarios o bien, tienen que FORMAR/ EMPRESAS, es decir, sociedades anóni-
 143 mas donde pequeños/ pequeñas gentes que tienen un pequeño capital pone ese
 144 dinero y se convierten en inversionistas, ¿vale? ¿eh? A través de qué↑, a través de
 145 todo esto que va a venir abajo. Sigue.
- 146 EST.— (LEE)
- 147 PRF.— ¿Vale? Es decir, no hay un único/ dueño de una empresa sino que los dueños de la
 148 empresa son múltiples↑ señores, pequeños señores que tienen pequeños ahorros/
 149 ¿Hay alguien aquí que tenga/ que tenga?/ Me refiero que tenga/ que tenga accio-
 150 nes, ¿Eh? ¿nadie? ¿Ninguno de vosotros tiene acción? ¡Ay qué penaaa!↑ No sois
 151 accionistas↑, ¿ni de Telefónica siquiera/ ¿no? ¡Ay qué pena!
- 152 EST.— (())

153 PRF.— (*RISAS*) Lo que tenéis que hacer es tener una aspiración en vuestra vida/ convirti-
154 ros en accionistas, vamos/
155 EST.— (*JALEO*)
156 PRF.— El sueño de vuestra vida,/ por lo que hay que luchar es convertirse en accionista/ de
157 una empresa que vaya bien, claro está
158 EST.— (*DISCUSIÓN ENTRE LOS ALUMNOS*)
159 PRF.— ¿Eh? No↑, porque el empresario tiene muchos problemas
160 EST.— Y el riesgo el sólo.
161 PRF.— Y el riesgo él sólo. ¿Eh? Esa es la diferencia entre un accionista y un empresario./
162 El empresario suel— el riesgo lo tiene él solito, mientras que el accionista el riesgo lo
163 comparten/ todos los que tienen acciones en esa empresa, ¿Queda claro? Es me-
164 jor ser accionista pero de una empresa que rinda, que produzca beneficios, no me
165 vayáis a ser de una que tenga pérdidas, no, no/ ¿eh?
166 EST.— (*DISCUSIÓN*)
167 EST.— (()) altas y fuertes, el mercado desaparece. Y cuando no tienen, entonces se com-
168 partes, las pérdidas.
169 PRF.— No, pero yo §
170 EST.— §(()) Por ejemplo, los bancos (())
171 PRF.— Claro, claro/ No↑, no, pero yo me refiero a que seáis grandes accionistas, no accio-
172 nistas/ no accionistas cutres. (*RISAS*) ¡GRANDES ACCIONISTAS! ¿Eh? ¿Vale?
173 No de accionistas pequeñitos, no, grandes accionistas/ No, con cinco acciones na-
174 da, no hacéis nada ¿eh? Mucha cantidad de acciones. Venga, sigue.
175 EST.— (*DISCUSIÓN ENTRE LOS ALUMNOS*)
176 PRF.— Venga↑, sigamos. Chisss. Pero queréis callaros↑. Mira ni separadas, es una cosa
177 increíble eh.
178 EST.— (*LEE*)
179 PRF.— Fijaros. Esto, esto, hizo mucho por los negocios ¿eh? El hecho, de que,/ de que,
180 UNO, el accionista no es responsable de las pérdidas más que/ en el límite de dine-
181 ro que él ha puesto, que él ha puesto. Esto se llaman,/ Sociedades Limitadas ¿eh?
182 Vale. Es responsable de las pérdidas sólo en la medida en la que, en la que// en el
183 dinero que ha puesto. Venga. Sigue.
184 EST.— (*LEE*)
185 PRF.— Os acordáis que os dije que la primera/ bolsa es la de Milán ¿eh? La primera bolsa//
186 eh que se crea es la bolsa de Milán ¿eh?/ Y luego el resto: la de Londres→, París→
187 ¿eh? Sigue.
188 EST.— (*LEE*)
189 PRF.— (()) hasta este momento habían existido banqueros ¿eh? Pero más que banqueros
190 eran personas que tenían dinero y que hacían préstamos,/ pues tipo los Fuger→ o
191 tipo los Médicci→ en la época del Renacimiento. Y esos préstamos normalmente
192 iban a REYES. Los reyes eran los únicos, para sufragar las guerras, pues eran los
193 únicos que pedían, que pedían eh,/ préstamo a estos/ a estos prestamistas, ¿eh?
194 Los llamaríamos así. Ahora es cuando nace/ LA BOLSA, es decir— perdón EL
195 BANCO, es decir, EL CONCEPTO BANCO, como sitio doonde uno tiene depositado
196 los ahorros y a la vez es un sitio donde te pres— o sea su—, el oficio del banco es
197 prestar dinero y cobrar un interés por esto. Esto en la Edad Media/ hubiera sido, o
198 sea, este, este trabajo/ prestar dinero (()) Esto era lo que se le— de lo que se les
199 acusaba a los judíos/ ¿eh? ¿Queda claro? Y de ahí que tuvieran tan— una de los
200 motivos por los cuales tenían tan malísima prensa↑ ERA/ DE ESTO. De que eran/
201 PEQUEÑOS BANQUEROS si queréis, banqueros individuales. Sin embargo, ahora
202 en el siglo diecinueve surge la banca como BANCA. Es decir, el papel de la banca
203 es prestar DINEERO y §
204 EST.— § Usurero legalizado
205 PRF.— Sí, usurero legalizado. ¿Queda claro? Eso sería un poco (*RISAS*)

- 206 EST.– Gran, gran.
- 207 PRF.– Gran usurero legalizado↑. Esto, esto, esto sería ah, eh, esto sería la banca, y fijaros
 208 nace/ ahora. Por cierto ahí tenéis en la parte izquierda, el Banco de España, recor-
 209 dáis. El origen del Banco de España es el Banco de San Carlos que lo funda eh,/
 210 Carlos III, ¿eh? Y fijaros, se empieza a llamar, en la época de Isabel Segunda era–,
 211 se llamaba Banco de San Fernando y en época–, en 1856 ya se llama Banco de
 212 España. Y es el que emite los/ billetes, los billetes, emite los billetes y en los fond–
 213 en los bajos tiene el patrón oro que corresponde a esos billetes. ¿Queda claro?
 214 ¿Dónde está eso?↑ ↓Está en Cibeles. El edificio, además, existe tal cual↑, si esto
- 215 EST.– (())
- 216 PRF.– Está en la esquina de Cibeles. Sigue.
- 217 EST.– (LEE)
- 218 PRF.– Muy importante ese señor ¿eh?, Adam Smith, y muy importante la teoría del libera-
 219 lismo económico. Esa es la BASE del capitalismo. ¿Queda claro?. Carlos Marx, el
 220 padre del socialismo
- 221 EST.– (())
- 222 PRF.– Bueno, pues por el otro lado,/ LA BASE DEL LIBERALISMO/ es este señor, o sea,
 223 la base del capitalismo, de lo que supone el capitalismo es el liberalismo económico
 224 de ADAM SMITH. ¿Vale? Sigue.
- 225 EST.– (LEE)
- 226 PRF.– Mirar. Esta ley de la oferta y la DEMANDA, esta ley de la oferta y la demanda es LA
 227 BASE/ DEL CAPITALISMO. Vamos a ver.
- 228 EST.– (())
- 229 PRF.– Del capitalismo. Esto significa. Esto de la ley de la oferta y la demanda significa
 230 que/// eeeh, los productos, los productos, tienen el precio no del producto sino del
 231 mercado./// A ver, me explico. Si yo tengo zapatos pero no hay gente que haga za-
 232 patos, yo soy la única que hace zapatos// ¿eh? yo puedo poner el precio que me de
 233 la gana, tendré siempre compradores,/ ¿entendéis eso? ¿eh? Es decir, que cuando
 234 NO HAY, no hay oferta, o hay muy poca oferta Y HAY DEMANDA de ese producto,
 235 el producto tiene el precio NO DEL VALOR DEL PRODUCTO, del valor, del, del
 236 mercado// Lo que es capaz de dar el mercado. ¿No sé si me explico? Imaginaros,
 237 una casa puede cas–, una casa, lo ladrillos,→ loos, el trabajo del arquitecto,→ la
 238 mano de obra de los al–, de todo el mundo, puede costar ocho millones, imaginaros,
 239 ocho millones, ocho millones./ Pero si hay alguien↑, en el mercado que da quince↑,
 240 ESTE ES EL PRECIO DEL MERCADO. ¿Queda claro? No el precio del objeto en
 241 sí, sino el precio que le marca el mercado. EL TRABAJO,/ esto lo puedo aplicar pa-
 242 ra un objeto pero también para las, para el trabajo, el trabajo que realiza uno.// Por
 243 ejemplo, en la actualidad decís: no porque es que hay, ahora hay gente que está
 244 trabajando por menos dinero del que vale ese trabajo./ Esto es el–, el valor del
 245 mercado es el–, ese, vamos a ver, me explico. Si yo tengo un trabajo↑ y yo no–, un
 246 trabajo para ofrecer, para, para contratar a alguien, imaginaos que yo quiero contra-
 247 tar a una asistenta. Y yo pagooo mil// y yo pago mil, aunque el mercado, aunque,
 248 aunque el mercado diga que ese trabajo cuestaaa dos mil pesetas la hora, si yo pa-
 249 go mil y hay alguien dispuesto a cobrar esas mil,/ ÉSE es el precio que tiene ese
 250 trabajo. ¿Entendéis lo que quiero decir? Esto es/ la ley de la oferta y la demanda y
 251 esto es LA BASE DEL SISTEMA CAPITALISTA// Por eso↑,/ tenéis que ser cons-
 252 cientes cuando hacemos críticas del sistema capitalista, que es el nuestro,/ cuando
 253 hacemos críticas sobre el trabajo,→ sobre lo mal que nos pagan→ o sobre el mogo-
 254 llón de horas que uno echa en un determinado curro↓, hay que ser conscientes de
 255 que, por debajo de eso está esto. Esto es la ley de la oferta y la demanda. Las co-
 256 sas no tienen el precio de lo que valen en sí↑, sino del mercado↑, ¿vale? del mer-
 257 cado. A lo mejor hay un año↑ en el que hay muchas viviendas↑ y la vivienda se

258 abarata ¿entendéis? Es decir, a lo mejor hay un año en el que no compra nadie///
259 Yo que sé, porque hay una recesión económica↑ y no hay dinero para comprar ca-
260 sas. Hay veinte millones de pisos vacíos y los constructores necesitan vender./ En-
261 tonces, el precio lo marcará el vendedor de acuerdo al mercado. ¿Entendéis?/ Pero
262 imaginaros al contrario↑, un año en el que, en el que, hay mucha demanda de pi-
263 sos, hay muy pocos pisos y muchos↑ compradores. El piso que vale ocho↑, puede
264 llegar a costar perfectamente cincuenta millones/ ¿Y por qué? ↑ ↓Porque es el
265 mercado el que, el que hace que una cosa de ocho termine valiendo cincuenta.
266 ¿Eh? El mercado↑ es el que pone el precio del objeto y del trabajo. ¿Queda claro?/
267 Y esto es la ley de la oferta y la demanda. Esto es LA BASE, lo que hay por debajo
268 del capitalismo↑, lo que hay por debajo de nuestro sistema económico↑, que no
269 perdáis de vista esto.
270 EST.– (JALEO)
271 PRF.– Esperaros un momento, vamos a acabar de leer el, el./ Sigue.
272 EST.– (LEE)
273 PRF.– ¿Vale? Los gobiernos. La idea de Adam Smith es que los gobiernos no pueden inter-
274 venir↑, ¿eh? que los gobiernos no pueden decidir. A ver. Chiss. Que los gobiernos no
275 pueden actuar↑ para fijar precios, tiene que ser el mercado el↑ que fije esos precios.
276 Bueno lo dejamos aquí, leeremos el próximo día lo de los avances de la medicina.

L1/4

- 1 PRF.– Bueno, lo primero que hago es averiguar/ el mcm (*ESCRIBE*) de los denominados,
2 res,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME LA VIDA para
3 averiguar/ a qué es igual siete, veintiuno y catorce. Si tengo que hacer la descom-
4 posición factorial/ lo hago/ APARTE/// no lo puedo hacer nunca ahí. Entonces, de/
5 ¿qué tienen en común estos, (*ESCRIBE*) el siete,/ el tres §
6 EST.– § Y el dos
7 PRF.– Y el dos?, no puedo REPETIR/ ningún/ factor, NO LO PUEDO REPETIR./ Luego
8 ¿cuánto me da eso?
9 EST.– (())
10 PRF.– ¿Cuarenta y que?
11 EST.– dos, cuarenta y dos
12 PRF.– el mcm averiguado/ lo multiplico por CADA/ TÉRMINO DE LOS DOS/ MIEMBROS
13 (19») (*ESCRIBE*) Y es lo mismo que cuando estábamos el año pasado/ haciendo el
14 mcm y reduciendo a común denominador LAS FRACCIONES/ NORMALES Y CO-
15 RRIENTES./// ↓ESTAMOS HACIENDO LO MISMO./// Ahora ¿qué tengo que
16 hacer? ↑ ↓Dividir ese cuarenta y dos/ entre siete, AHÍ ES DONDE/ TENGO QUE
17 DARMÉ CUENTA que si esto no me sale/ UN NÚMERO ENTERO/ y me sale de-
18 cimal↑/,/ es que el mcm lo he hecho mal↑ (3») Siempre me tiene que dar un núme-
19 ro entero, ¿cuarenta y dos entre siete? a
20 EST.– seis
21 PRF.– seis por tres más cinco (*ESCRIBE*)// menos, cuarenta y dos entre veintiuno [a
22 dos]
23 EST.– [dos]
24 PRF.– (*ESCRIBE*) por tres más dos igual, ¿cuarenta y dos entre catorce?
25 EST.– [tres]
26 PRF.– [a tres] por tres más cinco. No es necesario poner el paréntesis AHÍ// porque nada
27 más hay UN TÉRMINO↑/// ¿de acuerdo? Venga, continuamos, ¿qué tengo que
28 hacer ahora?↑ ↓Desa–, hacer desaparecer↑ ese paréntesis (2») (*ESCRIBE*) Seis
29 más cinco, menos seis §
30 EST.– § No, no (())
31 PRF.– muy bien./ Menos seis más cinco/ MENOS CUATRO igual a quince más cinco. A ver, este
32 menos cuatro ¿por qué?
33 EST.– (())
34 PRF.– menos por más menos ¿vale?// ¿Qué tengo que hacer a continuación? Todos los
35 términos en más// LOS DEJO// Y PASO al primer miembro/ Estoy HARTA↑ de
36 estar diciendo↓/ esa misma frase ((*ESCRIBE*))
37 EST.– (MURMULLOS)
38 PRF.– A ver, ¿qué pasa aquí?
39 EST.– (())
40 PRF.– Vale, estoy–, (° ya veremos lo que ocurre Daniel luego, después↓°), cuatro menos
41 treinta, en los términos independientes/ AL SEGUNDO MIEMBRO. LOOOS DEJO/
42 YY/ LOS PASO ¿tenía algo en el segundo miembro que tuviese eh algún término
43 independiente?↑ ↓Pues NO, pues entonces PASO lo que tengo en el primer miem-
44 bro ¿vale? Seis menos seis. Evidentemente↑// ni lo tengo en cuenta, lo tacho, con
45 lo cual me queda menos quince más cinco (*ESCRIBE*) ¿cuatro menos treinta?↑
46 EST.– (())
47 PRF.– ¿Qué he conseguido?
48 EST.– (())

49 PRF.— ((La forma de)) ecuación a equis igual a b. (*ESCRIBE*) ((A)) equis igual, a menos b
50 equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa frac-
51 ción./ ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO.
52 Luego, menos entre menos a mas, ↑ lo único que se me convierte en positiva ¿vale?
53 ((/)) Bueno./ Entonces, teniendo estos denominadores/// TAN ALTOS tengo que
54 hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres núme-
55 ros, // ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo
56 que hacer la descomposición factorial, ↑ pues en otro papel ↑ o en otro sitio./// ¿Va-
57 le? Entonces hago la descomposición factorial ↑ de ciento cincuenta, / cien / y se-
58 senta / (*ESCRIBE*) RECUERDO /// que siempre tengo que empezar / a elegir los di-
59 visores / más pequeños que tenga cada uno / de ellos ¿está claro? Si un número
60 puede ser divisible enntre dos y entre tres, / siempre empiezo por el divisor más
61 pequeño, el dos ¿de acuerdo? // ¿Ciento cincuenta entre dos a?
62 EST.— setenta y cinco
63 PRF.— (()) Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está
64 dedicado a ti/ Iván./ Setenta y cinco ya no es divisible entre dos, / LO ES entre
65 tres, que lo compruebo, siete y cinco doce, / y LO ES entre cinco. Como lo es entre
66 tres / y lo es entre cinco ¿elijo?
67 EST.— El tres.
68 PRF.— (*ESCRIBE*) Y ME EXPRESO ↑ EL CIENTO CINCUENTA ↓ como forma de producto
69 de los factores / averiguados /// ¿Vale? Vamos con el cien.
70 EST.— a dos, (())
71 PRF.— luego cien es igual a dos al cuadrado / por cinco al cuadrado. Y vamos con sesenta, /
72 que sesenta también es divisible / ENTRE DOS, / ENTRE TRES / Y ENTRE CINCO
73 EST.— (())
74 PRF.— puedo elegir / entre dos entre tres o entre cinco. / Empiezo por el pequeño, por el
75 dos. /// A TREINTA LE PASARÍA ↑ LO MISMO, ↑ también es divisible entre los tres—,
76 entre los tres divisores más pequeños que hay, / pero elijo el más pequeño. / A quin-
77 ce, quince ya tengo que elegir o entre el tres o entre el cinco ¿Elijo?
78 EST.— el tres
79 PRF.— (*ESCRIBE*) A cinco, a cinco y a una. Luego sesenta es dos al cuadrado por tres y
80 por cinco ¿Vale? // Mcm de ciento cincuenta, cien y sesenta // para que sea tiene
81 que ser: // UN MÚLTIPLO DE LOS TRES A LA VEZ, (4>>) UN MÚLTIPLO / DE LOS
82 TRES / A LA VEZ, pero tiene que ser, el múltiplo más pequeño que tenga los tres a
83 la vez ↑. / Luego, tengo que elegir LOS FACTORES / COMUNES Y NO COMUNES
84 DE MAYOR ↑ EXPONENTE. Pero si elijo una ↑ vez el cinco / al cuadrado YA NO
85 TENGO QUE ELEGIRLO MÁS VECES ↓ YA LE HE ELEGIDO, YA LE HE COGI-
86 DO. // ¿Seguro Iván? ¿Vale? Pues entonces empiezo por el común más pequeño. //
87 El dos. ENTRE DOS ↑ Y DOS AL CUADRADO ↑ elijo ↑ DOS AL CUADRADO. // Porr,
88 y SIEMPRE POR porque estoy multiplicando para averiguar un múltiplo, no tengo
89 que poner una comita como a no se quién le vi el otro día /// EEL TRES, // elijo el
90 tres pues nada más que tengo / ((como tres)) pues ya está. / Y ahora, / el cinco en-
91 tre cinco ↑ y ¿cinco al cuadrado? Pues cinco al cuadrado, PERO SÓLO UNA VEZ. //
92 Por—, me queda, cinco al cuadrado, veinticinco por cuatro son cien, justas. / Mirar-
93 lo, // ¿lo veis? Por tres, trescientos. El mcm trescientos. Entonces, después ↑ de
94 haber averiguado eso, todo eso en un PAPELITO / APARTE, / aquí sí que lo pon-
95 go. / (*ESCRIBE*) MCM igual / a dos al cuadrado por tres / por cinco al cuadrado,
96 igual a trescientos. / Y AHOORA ME COOOJO LOS APUUUNTES, / ME VUELVO A
97 RETOMAR TODO LO DICHO EN TODAS LAS EXPLICACIONES ANTERIORES y,
98 ¿qué es lo primero que veo? ↑ ↓ Que tengo que multiplicar el mcm averiguado por
99 CADA TÉRMINO de los dos miembros de la ecuación. Luego, trescientos (*ESCRI-
100 BE*) por / no, / no, antes tengo que hacer una cosa

- 101 EST.- (())
- 102 PRF.- antes tengo que resolver esos paréntesis que hay en los denominadores// ¿lo
- 103 veis?
- 104 EST.- Sí
- 105 PRF.- Bueno,// entonces esto lo borramos hasta luego/// (ESCRIBE) Cinco,/ ¿por dos
- 106 equis?
- 107 EST.- Diez equis
- 108 PRF.- mas veinte/ partido de cincuenta,[↑]/ más tres equis/ menos dos partido de cien[↑]//
- 109 Cinco equis/ máas dos partido de sesenta. AHORA SI que escribo el mcm./ (ES-
- 110 CRIBE) Trescientos cincuenta,/ cien/ y sesenta./ Igual a dos al cuadrado/ por tres/
- 111 y por cinco al cuadrado./ Es importante que siempre escribamos,/ antes de poner
- 112 los resultados del mcm,/ ESCRIBAMOS/ en forma de producto de los factores pri-
- 113 mos[↑]// averiguados[↑]// ¿Vale? AHORA,/ el siguiente paso./ Trescientos lo multi-
- 114 plico por CADA TÉRMINO (ESCRIBE) de los dos miembros///. Más trescientos/
- 115 pooor tres equis menos dos/ partido de cien./ Igual/ a trescientos pooor/ cinco
- 116 equis más dos/ ¿partido de?
- 117 EST.- sesenta.
- 118 PRF.- ¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta?
- 119 EST.- Dos
- 120 PRF.- A dos. Doos/ por/ diez equis más veinte./ Mas/ ¿trescientos/ entre cien?
- 121 EST.- ((tres))
- 122 PRF.- Tres poor/ tres equis menos dos,/ igual/ ¿trescientos entre sesenta?
- 123 EST.- cinco
- 124 PRF.- cinco equis/ más dos.// Y a partir de aquí, ¿en qué he reconvertido toda esa/
- 125 ecuación?[↑]↓En una ecuación con paréntesis// ¿Seguro?/ Bueno. Irla copiando ((/
- 126))
- 127 PRF.- Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver//
- 128 esos paréntesis. Fran[↑] ¿por favor?// Fran, a ver[↑]. ¿DOOS POOR/ diez equis?
- 129 EST.- ((quince)) equis más veinte
- 130 PRF.- veinte equis más/ veinte, mentira.// Veinte equis MÁÁS/ ¿DOOS por veinte?// ¿Si
- 131 no multiplicas[↑]?
- 132 EST.- cuarenta
- 133 PRF.- cuarenta// máás,/ continúa. TRES por tres equis
- 134 EST.- eh, eh (())
- 135 PRF.- ¡Vamos! ¿Tres[↑] por tres equis? ¿Tres[↑] por tres?
- 136 EST.- nueve
- 137 PRF.- ¿nueve que?
- 138 EST.- nueve equis
- 139 PRF.- ¿más por menos?/
- 140 EST.- Menos.
- 141 PRF.- Menos.// Más tres pooor/ menos dos///(6>>) Más por menos/ menos, ya lo tene-
- 142 mos puesto ¿y ahora QUÉ?/ Tres por dos ¿QUÉ?
- 143 EST.- seis
- 144 PRF.- Seis. Igual.// Cinco[↑], por/ ¿cinco equis más dos?
- 145 EST.- Veinticinco equis.
- 146 PRF.- Veinticinco equis//
- 147 EST.- ¿más diez?
- 148 PRF.- Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?[↑]↓Todos los términos en
- 149 equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ los que estén el se-
- 150 gundo miembro.// Y todos los términos INDEPENDIENTES QUE ESTÉN/ los dejo
- 151 y LOS QUE NO/ LOS PASO./ La misma martingala de todas// las ecuaciones./
- 152 Veinte equis más/ nueve equis/ MENOS veinticinco equis,/ igual. Dieez,[↑]/ que le

-
- 153 tengo ahí/ y ahora tengo que pasar/ el cuarenta negativo y el seis positivo. ¿Va-
154 le?/// ¿Veinte menos veinticinco? menos cinco, menos cinco más nueve
155 EST.– (())
156 PRF.– cien menos cuarenta ((/))

L1/5

- 1 PRF.— Bueno↑. Los dos tipos de energía más importante que vamos a/ estar viendo ahora,/ son los que producen/// el movimiento.
- 2
- 3 Cuando algo/ se pone en movimiento,/ inmediatamente está↑, como consecuen-
- 4 cia, produciendo energía.
- 5 Hay dos tipos/ porque el movimiento se puede realizar↑ de dos formas./ El movi-
- 6 miento puede ser SOBREEE// el suelo, sobre una línea/// y en horizontal// o, pue-
- 7 de ser en CAÍDA↑ de un cuerpo, la caída LIBRE↑ de los cuerpos. La caída libre de
- 8 los cuerpos debido a la fuerza de gravedad↑; acordaros (3») ¡eh!
- 9 Pero, también puede haber/ LA/ eh ENERGÍA↑ que se desarrolla CUANDO/ un
- 10 cuerpo se pone en movimiento. Bien sea↑ la fotografía que tenéis ahí↑/// de cómo
- 11 entra la bala↑// a través de la manzana/ y luego, después/ el orificio tan enorme
- 12 que produce,/ o bien puede ser,/ cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO↑ en el
- 13 que estamos en estado de reposo↑ y nos ponemos en movimiento. Inmediatamente
- 14 nosotros estamos/ desarrollando una energía//. En la— en la— el tipo de energía en
- 15 la que nosotros ponemos en movimiento/ o una mesa se pone en movimiento por-
- 16 que nosotros estamos empujando a la mesa,/ ése es el tipo de energía/ cinética,//
- 17 ↓con un nombre un poco raro.
- 18 Y LUEGO, el otro tipo de movimiento debido a la caída libre de los cuerpos/ es la
- 19 energía potencial.
- 20 Si os dais cuenta↑,/ en LOS DOS// depende/ de la masa/ del cuerpo// que va/ a
- 21 desarrollar esa energía; es lógico./// No puede desarrollar la misma energía/ UNA
- 22 HORMIGA↑// que,/ por ejemplo, ↓un elefante//.
- 23 Una hormiga↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en
- 24 movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada
- 25 uno de los dos desarrollan?↑ ↓De la masa del cuerpo./ La masa de LA HORMIGA
- 26 ES DISTINTA// a la masa del león ¿está claro?/ Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depen-
- 27 der?↑// ↓De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo./// ↓No es lo mismo la
- 28 energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACE-
- 29 CHO/ para saltar sobre la presa,/ al momento en que/ realmente SAALTA/ y va a
- 30 por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva ES ENORME/ y, ADE-
- 31 MÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo,/ se agota.//
- 32 Tiene que ser↑ una velocidad/ MUY RÁPIDA/ pero muy corta./ No le pasa, por
- 33 ejemplo, lo mismo al leopardo// que/ puede/ adquirir/ MÁS VELOCIDAD/ y, ade-
- 34 más↑,/ durante más tiempo//. Ya depende de/ la constitución que tenga pues/ ca-
- 35 da uno de los seres que se está poniendo en movimiento.// Por lo tanto, la energía
- 36 cinética nos está dependiendo// de la masa del cuerpo/ y de la velocidad que lle-
- 37 ve// dicho cuerpo.
- 38 La energía↑/ siempre, sea del tipo que sea,// se mide en unas unidades concretas/
- 39 se llaman Julios.//
- 40 ↓Los Julios (()) del señor que demostró/ este tipo/ de energías/ Ernest Jule/. Era
- 41 un señor inglés/ y debido aaa/ su nombre,/ se le dio/ el nombre a la unidad de
- 42 energía,/ Jule, en castellano/ Julios.
- 43 La velocidad↑, ya sabemos nosotros, que se puede medir o/ en kilómetros por hora
- 44 o/ en metros por segundo,/ aquí (*ESCRIBE*) siempre vamos a utilizar la unidad/ de
- 45 metros por segundo//. Y la masa↑ DE TODAS las unidades en las que lo podamos
- 46 utilizar,/ siempre la vamos a utilizar EN/ kilogramos/ ¿vale?
- 47 La cantidad de energía que desarrolle ese cuerpo/ EN MOVIMIENTO es lo que
- 48 verdaderamente llamamos, energía cinética.

49 Vamos con la potencial[↑]./ ¿Qué ocurre con la potencial?/ Pues que también va a
50 depender[↑] de la masa del cuerpo[↓]./ No es lo mismo tirar una piedrecita chiquitita/
51 desde lo alto/ de una/ ventana en un tercer piso, a tirar un pedruscazo así de gran-
52 de/
53 EST.– (RISAS)
54 PRF.– Depende de la masa,// y también, depende de la altura[↑]. ↓No es lo mismo tirarla
55 desde aquí/ que tirarla desde un séptimo piso//. Pero claro,/ todos los cuerpos EN
56 LA CAÍDA LIBRE están/ influenciados con/ la fuerza de la gravedad con que la Tie-
57 rra está atrayendo a los cuerpos// Luego, realmente,/ está dependiendo,[↑] la
58 energía potencial, DEL PESO// que es la masa[↑] por la gravedad/ Y, ¿de qué?/
59 ↓De la altura de donde se tire.
60 COMO ES ENERGÍA[↑] también se mide// (ESCRIBE) en/ julios. La masa se se-
61 guirá midiendo en kilogramos y la altura/ en metros./ Y lo que sí que nos tenemos
62 que recordar, del otro trabajo, en las fuerzas y los movimientos es, ¿cuál era el va-
63 lor[↑]/ de la gravedad? ¿A ver?
64 EST.– ((Nueve coma [ocho]))
65 PRF.– [Nueve] coma ocho/ metros por segundo cuadrado// Entonces noso-
66 tros estamos sabiendo qué energía desarrolla, o bien la caída libre de los cuerpos o
67 bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento
68 que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana.→ El movimiento rectilíneo
69 que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en
70 la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a– a su presa. → ↓En movi-
71 mientos muy cortos,/ rectilíneos/ normalmente. No se consideran los curvilíneos
72 para nada aunque haya un giro raro/ raro la gacela y– y el león vaya detrás/ de-
73 de la gacela./ ¿Vale?

L1/6

- 1 PRF.— Lo que habíamos estado viendo eran/ sobre los avances/ avances en la agri-
 2 cultura/ creo recordar, ¿no?/ que habíamos estado hablando sobre que/ so-
 3 bre que/ se había suprimido el barbecho,→ os recuerdo que/ os había co-
 4 mentado lo que significaba una tierra en barbecho/ ¿eh? Y os había dicho
 5 que se era/ se dividía la tierra en dos o en tres partes, dependía/ ¿eh? y una
 6 parte se dejaba descansar y la otra se cultivaba/ se cultivaba con/ con lo que
 7 fuera. Al año siguiente, la parte que se había cultivado/ se dejaba descansar
 8 y se cultivaba la otra que había estado en descanso/ Este— tipo— esta—, esta—,
 9 esta actuación se hacía así para regenerar la tierra, ¿recordáis que os estuve
 10 contando que no había/ hasta el siglo dieciocho NO HAY/ abonos? Nada
 11 más que abonos naturales que son/ los excrementos de los animales, por
 12 ejemplo ¿vale? Entonces, los abonos son muy pobres y había que dejar des-
 13 cansar la tierra para poder producir/ para que la tierra pudiera producir// NA-
 14 DA// ¿eh?/ porque daba muy poquita, daba muy poquitas cosas. Entonces,
 15 una de las cosas que se hace en el diecinueve ¿eh? ES/ SUPRIMIR el bar-
 16 becho. Es decir, lo que se hace es que/ la tierra, el trozo que se dejaba, que
 17 se dejaba/ descansar, ya no se deja descansar↑, lo que se hace es/ PONER
 18 unos productos, unas plantas que consuman (()) ¿eh? Se alternan/ cultivos.
 19 Si en medio campo pongo patatas↑ en el otro medio pongo trigo, pongo ceba-
 20 da. Esto era uno de los nuevos avances. Otro avance, recordáis que os conté
 21 que/ se habían metido, se habían introducido nuevos cultivos: el maíz,→ la
 22 cebada;→ generalmente cultivos/ que proceden de América ¿queda claro?
 23 Cultivos procedentes de América que no se conocían en Europa antes del si-
 24 glo dieciocho ¿eh?. Y luego, oh, recordáis que se había, os dije también que
 25 se habían introducido, se plantaban plantas FORRAJERAS ¿eh? Aquellos,
 26 chis Plantas forrajeras y estas plantas forrajeras dan de comer a los animales.
- 27 EST.— ¿Qué son las plantas forrajeras?
- 28 PRF.— Son plantas como la alfalfa,→/ que sirven para alimentar a los animales./// Y
 29 creo que nos habíamos quedado en el avance,/ en el avance de los/ oh, ape-
 30 ros agrícolas ¿eh?. Creo recordar también que os había dicho que se introdu-
 31 ce/ que antes se utilizaba un arado, cuya procedencia era el arado romano
 32 ¿eh? Es un arado que puede, que no airea nada la tierra, que apenas la vol-
 33 tea↑ y ahora se introduce algunos arados y algunas máquinas que lo que van
 34 a hacer va a ser ah/ aparecen una segadora mecánica,→ una trilladora me-
 35 cánica→ que lo que hacen es ayudar a los hombres a no tener, a los, a los// a
 36 no tener que hacer esos trabajos tan duros ¿vale?
 37 Veeenga (2>>) Tú eres el primer día que vienes a clase ¿verdad?
- 38 EST.— Sí
- 39 PRF.— ¿Vienes—, eres el primer día que vienes a clase? Pues hay de ti como te vea
 40 moverte
- 41 EST.— ¿Eh?
- 42 PRF.— ¡Que te estés quieto! ↑ (2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos
 43 quedamos↑ en consecuencias que tuvo la revolución industrial ¿eh? en/ es
 44 que no, no tienen numeración/ es en la hoja num— en la hoja quinta↑ ¿eh?
 45 donde pone C: Consecuencias de la revolución/ AGRÍCOLA// ¿vale? Venga.
 46 Lee.// Que parece que tienes ganas.
- 47 EST.— (())
- 48 PRF.— No, es la quinta (2) Quinta, donde pone C.// Consecuencias de la revolución
 49 agrícola.

50 EST.– (LEE)
51 PRF.– ((Es)) decir, una de las consecuencias es/ al haber MÁS MÁQUINAS/ ¿eh?
52 ayudando en el campo pues una tarea que antes hacía hacían veinte hom-
53 bres,// pues ahora a lo mejor la hacen/ diez↑. Con lo cual hay diez que so-
54 brar. Esos diez que sobran pues terminan emigrando a las ciudades que es/
55 donde hay trabajo en esas,/ en esas primeras fábricas ¿eh? emigran. Voso-
56 tros, no habíais nacido pero algo parecido ocurrió en los años sesenta ¿eh?
57 Vosotros todos sois del seten–, del ochenta ¿no? ¿Todos?/ ¿Todos sois del
58 ochenta? Pues en los años sesenta, en los años sesenta, setenta/ pasó↑ algo
59 parecido a esto. Es decir, eh,/ se empezaron a utilizar mejores aperos de la-
60 branza, entonces/ Sobró↑ mucha gente en el campo ¿eh?. No solamente por
61 este motivo, pero sobró mucha gente en el campo. Esa gente EMIGRÓ a las
62 ciudades porque en las ciudades empezaba a haber todas esas fábricas, las
63 fábricas de coches→, las fábricas de electrodomésticos→. Fue una especie
64 de segunda revolución industrial ¿eh? en los años sesenta, setenta ¿eh? Y
65 ese es el motivo, por ejemplo en esos años/ Móstoles tenía,/ tenía unos cua-
66 tro mil habitantes, lo que era Móstoles↑ era esto ¿eh? Por ejemplo, práctica-
67 mente ya no quedan, ya no quedan casas de esa época. Pero para que os
68 hagáis una idea, todas las casitas chiquititas y bajitas que hay alrededor de la,
69 de la– del Pradillo y algunas otras que hay yendo hacia, hacia la Casa de la
70 Cultura ¿eh? ERAN el cogollo de Móstoles. Es decir, en los años setenta↑
71 Móstoles tiene cuatro mil habitantes. Es sólo↑ eso ¿eh? Entonces, ¿qué ocu-
72 rre en los años sesenta, setenta hacia delante?↑ ↓Pues que mucha gente
73 emigra de los camp–, de los pueblos a las ciudades/ ¿eh? a las ciudades
74 buscando trabajo en las fábricas. ↓Si yo ahora os hago una pregunta, os pre-
75 gunto ¿de dónde son vuestros padres? ¿A ver? ¡De dónde son tus padres?
76 EST.– (())
77 PRF.– (()) en Guadalajara, de la Mancha ¿De Madrid?↑ ¿eh? ¿de dónde de Ma-
78 drid?
79 EST.– (())
80 PRF.– O sea, de Madrid capital. A ver
81 EST.– (())
82 PRF.– A ver, Toledo. Bueno, o sea, veis,/ exceptuando ella que su padre es de Ma-
83 drid o su Madre es de Madrid. A ver, ¿de dónde son tus padres?
84 EST.– De Madrid y de Córdoba
85 PRF.– ¡Mira!. Otra también que, que, es difícil.
86 EST.– (())
87 PRF.– ¿Los dos de Madrid?
88 EST.– De Madrid y Jaén.
89 PRF.– Madrid y Jaén. (()) Mirar, fijaros/ ¿Cuántos años tienen tus padres?
90 EST.– (()) y cuarenta y ocho.
91 PRF.– ¿De dónde son tus abuelos?// A que ya no son de Madrid
92 EST.– Que va (())
93 PRF.– A ver, los que habéis dicho, los dos tuyos son de Madrid ¿no? ¿De dónde son
94 tus abuelos?
95 EST.– (())
96 PRF.– ¿No lo sabes? (()) De Badajoz. Vamos a ver, fijaros./ Hay muy poquitos, esto
97 que veis aquí, ma–, ma–, prácticamente, bueno, porque tenéis, porque sois de
98 los ochenta y vuestros padres deben estar en torno a los cuarenta y, cuaren-
99 taaa y pocos ¿eh?. Probablemente ellos ya/ no fueran los que emigraran, se-
100 rían, por eso os he preguntado que, a que, de dónde son vuestros abuelos.
101 Probablemente los que emigraron fueron/ vuestros abuelos con vuestros pa-

102 dres pequeños↑ ¿eh? o, vuestros abuelos↑ y tuvieron vuestros padres en
 103 Madrid, porque no es muy frecuente. Si esta misma pregunta, la hago, la he
 104 hecho en otros cursos con otros, con gente que tiene/ más edad, probable-
 105 mente descubriría que no, que hay muy poquitos de Madrid.

106 EST.- (())

107 PRF.- (()) ha ocurrido, puede ocurrir que haya casos como el tuyo que no haya, que
 108 no haya habido un movimiento de emigración del campo a la ciudad. Lo nor-
 109 mal↑, lo normal es que sí que lo hubiera. Lo normal es que/ todos vuestros
 110 abuelos y vuestros padres, nnno tenían trabajo en sus pueblos y se vinieron/
 111 buscando trabajo en las fábricas de aquí/ de/ de Madrid. En las fábricas de la
 112 Comunidad de Madrid ¿eh? esto era lo normal ¿eh?// Fijaros, vosotros por-
 113 que sois muy jovencitos, si yo esta misma pregunta la hago en otra clase don-
 114 de toda la gente sea como yo// ellos↑, muy poquita gente será de Madrid,
 115 prácticamente ninguno ¿eh? En gente así de mi edad, que vive aquí en, en
 116 Móstoles, si yo hago esta pregunta, todos son de Castilla la Mancha,→ de
 117 Extremaduura,→ ¿eh? dee Castilla León.→ Generalmente de Castilla la
 118 Mancha, Extremadura y muy poquitos de Castilla León. Esas, esto es, estos
 119 los orígenes de la gente de Móstoles, ¿por qué?↑ ↓Porque fueron gente que
 120 emigraron en torno, en los años sesenta, setenta emigraron desde↑ las, des-
 121 de los pueblos a las ciudades ¿eh? a las ciudades. Como Madrid capital era
 122 muy caro para vivir,/ se fueron, digamos que desde el centro de Madrid hacia
 123 los extremos ¿eh? Es decir, fueron colonizando hacia los extremos. Primero, a
 124 los barrios más cercanos a Madrid,/ luego a los pueblos más cercanos a Ma-
 125 drid, así hasta,/ digamos que, aquí por esta zona, Móstoles sería el límite,/ el
 126 límite, muy poca gente, muy poca gente se asentó en Navacarnero, por
 127 ejemplo. Entre los sesenta, setenta la mayor parte de la gente se asentó/ pri-
 128 mero en San José de Valderas→ ¿eh? Cuando San José de Valderas, los pi-
 129 sos, eh subieron mucho de precio, fueron a Alcorcón,→ cuando los pisos eran
 130 muy caros en Alcorcón vinieron hacia Móstoles, ¿vale? Desde el centro hacia
 131 las afueras.// Por ejemplo, vosotros ya no lo habéis vivido↑, pero en los años,
 132 a principio de los ochenta cuando vosotros nacisteis, los colegios tenían doble
 133 turno,/ es decir, incluso los niños de preescolar. Los niños de preescolar,
 134 había un turno que iba por la mañana↑, de nueve a dos, estoy hablando de
 135 los niños de preescolar de, de, de cinco años y de cuatro años, iban un turno
 136 de nueve a dos y luego, OTROS NIÑOS iban en el turno de la tarde noche.
 137 Iban desde las tres a lasss/ Porque en el/ porque no había colegios, no había
 138 colegios para toda la gente que había venido joven y había empezado a tener
 139 hijos ¿eh? y no había coleg-, no había espacios físicos. Entonces los colegios
 140 tenían que, tenían que eh, ampliar las, las aulas, funcionaban como si fuera
 141 un colegio por la mañana y como si fuera un colegio diferente por la tarde,
 142 ¿eh? con niños distintos. ¿Veis? esto hoy, no se da, es más, esto, hoy en día
 143 los colegios se están quedando vacíos, están sobrando aulas y se están que-
 144 dando vacíos, ¿eh? ¿vale?

145 Bueno, pues esto fijaros, ocurrió/ ALGO PARECIDO en la época, en la epoc-,
 146 en el siglo diecinueve ¿eh? Es una primera emigración/ del campo a la ciu-
 147 dad. Como el campo se mecaniza, sobra mano de obra y esa mano de obra
 148 va a trabajar a donde hay trabajo,/ y donde hay trabajo son las ciudades.
 149 Esas, esas, esas, primeras fábricas ¿vale? ¿Eh? Ese, ese primer, ese primer
 150 movimiento ¿eh? Venga, sigue.

151 EST.- (LEE)

152 PRF.- ¿eh? Fijaros. El uso de máquinas,/ supone que se necesiten/ máquinas me-
 153 jores. Una vez que ya hay una máquina funcionando en el campo→ o en la

154 industria, se invierte el dinero en comprar mejores máquinas ¿eh? y se gene-
 155 ran beneficios. La industria o la agricultura de esta, de este tipo, la agricultura
 156 industrial genera beneficios, genera, genera remanente de dinero que sobra.
 157 Un remanente de dinero.
 158 Venga, vamos a ver, el de al lado. Vamos a ver sobre, sobre la transformación
 159 de la industria.
 160 EST.- (LEE)
 161 PRF.- Mirar, mirar, ahí tenéis, mirar la foto de ahí arriba. Mirar esta es una máquina,
 162 estan, no la veréis bien en la foto. Es una máquina, es una máquina para hilar,
 163 para hacer BOBINAS, bobinas de hilo, dee de lana. Vamos a ver↑, ¿habéis
 164 hecho alguna vez?, ¿os ha pedido vuestra madre alguna vez que pongáis los
 165 brazos así, para devanar madejas?
 166 EST.- Sí.
 167 PRF.- Es decir, cuando uno quiere hacer un jersey compra una madeja que la lana
 168 está liada↑, por así decirlo. Entonces hay que DEVANARLA, devanarla la la-
 169 na, hay que hacer OVILLOS con esa lana. ¿Queda claro? Entonces, para
 170 hacer OVILLOS, pues se han utilizado técnicas muy, desde la antigüedad,
 171 técnicas muy, muy diferentes. Vamos a ver↑ ¿conocéis el cuento de la Bella
 172 Durmiente?
 173 EST.- (())
 174 PRF.- ¿Sí? ¿Con qué se pincha la Bella Durmiente?
 175 EST.- Con una aguja.
 176 PRF.- ¿Con una aguja de qué?
 177 EST.- De una rueca.
 178 PRF.- De una rueca. ¿Y qué es una rueca?
 179 EST.- (())
 180 PRF.- ¿eh? Nooo↑. Las máquinas de coser se inventaron en este momento↑.
 181 EST.- (())
 182 PRF.- (()) Bueno pues, esta máquina que tenéis aquí en el dibujo sirve para eso.
 183 Esta la lana↑/ y lo que hacen con esa máquina es SACAR HILOS, hilos que
 184 luego (()) en un ovillo, en un, ¿cómo se llaman esas cosas? Estassss, en una
 185 bobina ¿eh?.
 186 Mirar todas las cositas blancas que tenéis ahí son BOBINAS DE HILO. Fijaros
 187 ¿cuántas bobinas puede preparar esta máquina? A ver, contadlos.
 188 EST.- (())
 189 PRF.- Mirar, tienen dos filas.
 190 EST.- Seis, ocho.
 191 PRF.- ¿Cuántos tienen arriba?
 192 EST.- doce.
 193 PRF.- Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece,
 194 catorce, quince↑. Quince bobinas arriba y se supone que otras quince abajo.
 195 Fijaros, esta máquina↑, esta máquina, A LA VEZ puede preparar, quince bo-
 196 binas, bueno más de quince bobinas, treinta, treinta bobinas porque hay dos
 197 filas, a lo mejor, incluso, hay cuatro filas, no se ve más que dos filas arriba.
 198 Puede hacer a la vez↑, eh un mínimo de treinta bobinas ¿eh?.
 199 Fijaros, lo que ocurre durante el siglo diecinueve es que se INVENTAN MÁ-
 200 QUINAS que hacen/ lo que antes hacía una señora con las manos así, y otra.
 201 O sea, para hacer este trabajo, se necesitaban antes dos personas (()) Dos
 202 personas para hacer un trabajo que esta máquina hace TREINTA TRABAJOS
 203 IGUALES. O sea, lo que dos personas hacen, lo hace multiplicado por treinta
 204 esta máquina, ¿eh? Fijaros esto es UN GRAN AVANCE en la industria textil
 205 ¿eh?, en la industria textil.

- 206 Esto es una máquina de VAPOR// ¿eh?, esto es una máquina de vapor ¿va-
 207 le?
 208 Venga, sigue.
 209 EST.- (LEE)
 210 PRF.- Vamos a ver, ¿qué es la fuerza hidráulica?
 211 EST.- (())
 212 PRF.- ¿Noo?↑ ¿El vapor? No. La fuerza del/ AGUA ¿eh? Hay algunas de estas má-
 213 quinas que lo que hace, que lo que las hace moverse es el agua, no el vapor,
 214 EL AGUA.
 215 EST.- (())
 216 PRF.- Pero no, unas son máquinas de vapor y otras son máquinas hidráulicas. Una
 217 máquina hidráulica, por ejemplo, es, eh es la de un molino. Habéis visto algu-
 218 na vez un molino de, un molino de// de agua↑. Es decir, la piedra del molino
 219 de a lo mejor de, de moler↑, se mueve porque pasa un riachuelo por debajo y
 220 hace mover, la, la, esto es, esto es, fuerza hidráulica. ¿Vale?. Y otra cosa es↑
 221 la fuerza producida por una, por el vapor ¿eh? ¿De acuerdo?
 222 Vamos a ver. Mirar en laaaa, mirar esta página.
 223 EST.- ¿Qué página?
 224 PRF.- La primera hoja diferente que veáis/// Ahí tenéis un cuadro /// Mirar ahí hay,
 225 tenéis un cuadro en el que↑ aparece. ¿No tenéis vosotras dos esas, esas//
 226 hojas?
 227 En la hoja que ya es diferente, que ya es distinta. Tiene un mapa de Europa
 228 con el ferrocarril abajo. ¿Lo veis? Ahí, Ahí en la parte superior izquierda tenéis
 229 un cuadro.// En ese cuadro tenéis LA DIFERENCIA/ ENTRE lo que es arte-
 230 sanía y lo que es industria.
 231 Mirar en el siglo, a finales del dieciocho lo que vamos a, a, vamos a asistir al
 232 nacimiento DE LA INDUSTRIA. La Revolución Industrial lo que va a suponer
 233 es que aparezca, la industria/ tal y como la conocemos en la actualidad. Y
 234 ESO es diferente a la artesanía ¿eh?, a la artesanía.
 235 Primera cosa↑, ¿en qué se diferencia la artesanía de la industria? Mirar, pri-
 236 mera cuestión. EN eh los medios de producción, ¿eh? en los medios de pro-
 237 ducción. Mirar. Primera cosa, en la artesanía, el lugar donde trabajan los arte-
 238 sanos ES/ UN/ TALLER ¿queda claro? Mientras que/ en/ la industria↑, el
 239 lugar donde se trabaja es en una fábrica ¿vale?
 240 Los artesanos usan herramientas para hacer su trabajo, mientras que/ los
 241 obreros usan/ MÁQUINAS. Esa es la diferencia, eso es la diferen- esto es la,
 242 la diferencia entre estas dos fotos./ En esta foto estamos viendo UN TA-
 243 LLEER ARTESANAL ((...))
 244 En/ mejorar, una vez en la compra y en la mejor a de las máquinas. En la in-
 245 dustria se está invirtiendo dinero constante, constantemente. Genera mucho
 246 dinero↑ pero a su vez, se está invirtiendo dinero constantemente ¿vale?
 247 Luego↑, en cuanto al modo de trabajo. Mirar. En la, en la indu- en la artes-
 248 nía/ el hombre trabaja con las MANOS, / es un trabajo manual ¿eh? mientras
 249 que en la industria/ es/ un trabajo en cadena. ¿Eso qué significa?↑ ↓Significa
 250 que yo, yo no hago todo el producto,/ sino una PIEZA de ese producto. Mirar,
 251 el ejemplo de una cadena de, de una cadena, de un trabajo en cadena, o sea,
 252 los ejemplos más claros de trabajo en cadena son las cadenas de montaje de
 253 los coches. Es decir, el señor que trabaja en una cadena de montaje de un
 254 coche, no ve el resultado↑, no ve el coche al final ¿entendéis? A lo mej- hace
 255 una pieza↑, una pieza mínima↑ de ese coche. El fi- el, el, lo que pasa que
 256 son mucha gente haciendo piezas mínimas↑ ¿entendéis lo que quiero decir?
 257 Esto es trabajo en cadena, es decir, un señor que trabaja en una cadena de

258 montaje de un coche y tiene que hacer una pieza/ h de la puerta, él solamente
 259 sabe hacer eso,/ no sabe hacer nada más del coche/ ¿eh? Sólo/ aquello/
 260 que/ de su puesto de trabajo. A lo mejor es una piececita así↑/ del coche.
 261 Solamente hace esa pieza y no hace nada más/ Es decir, él↑ no hace todo el
 262 producto/ Mientras que un artesano sí. Un artesano que hace zapatos, por
 263 ejemplo, hace todo el zapato↑/ pero todo el zapato en su proceso. Es decir,
 264 eh/ curte/ la piel/→ ¿eh? No mata la vaca pues por que/ casi/ casi/ casi de
 265 milagro/ pero coge/ compra la piel/ la piel en bruto. Y luego hace todas las
 266 piezas que forman un zapato. ¿Cuántas piezas hay? Pues por ejemplo, la parte
 267 superior,→ la suela/→ el tacón/→ imaginaos/ ¿Eh? Los agujeritos para
 268 meter los/ los/ los cordones→./ Es decir, el artesano hace TODO el producto/
 269 Hace un zapato al completo./ Mientras que el que trabaja en una industria/
 270 el que trabaja en el sistema industrial, es UNA PIEZA DE UN ENGRANAJE/
 271 que hace una parte muy pequeña de un producto que él/ que él ve al
 272 final pero que no lo hace él/ ¿eh? Son,/ mucha gente/ haciendo pequeñas/
 273 pequeñas/ partes de ese producto. Mirad, ↓el trabajo en cadena/ el trabajo
 274 en cadena es uno de los trabajos que más/ estrés/ provoca. Probablemente
 275 sea/ uno de los que más infartos de miocardio provocan en la gente/ porque
 276 producen/

277 EST.– (())

278 PRF.– ¿Eh? Es un trabajo/ es un trabajo muy/ muy estresante por que

279 EST.– (())

280 PRF.– el trabajo en cadena↑/ ¿eh? Porque la máquina tiene un ritmo/ y tú tienes
 281 que hacer esa pieza/ en ese momento. Tú no puedes estarte fumando un cigarro
 282 y esperar a que/ porque cuan– en el momento en que te estás fumando
 283 el cigarro/ se acumulan↑/ ¿eh? todas las/ las piezas. Entonces/ es un trabajo
 284 estresante en el sentido de que es muy/ despersonalizado/ Uno hace una
 285 pequeñita pieza y no ve más/ de todo el proceso/ y/ y además la tiene que
 286 hacer a un ritmo/ al ritmo que impone una máquina/ ¿Eh? Esta es una diferencia
 287 respecto al taller/ al/ al/ respecto al trabajo artesanal. En el trabajo artesanal/
 288 pues el artesano/ es dueño↑ de su tiempo. Tardará/ puede tardar lo
 289 que le dé la gana en hacer un par de zapatos/ o veinte pares de zapatos↑. Es
 290 dueño de su/ de su tiempo/ ¿eh? Es mucho más relajante que/ el trabajo en
 291 cadena/ ¿Vale? / ¿Veis? El/ el artesano es el autor de todo un producto,
 292 mientras que el obrero solamente es el autor de una pequeña parte de ese
 293 producto/ Luego, hay lazos afectivos↑/ En un taller hay lazos afectivos/ el/
 294 el/ el patrono, o sea, el artesano/ tiene relación con/ sus oficiales o con la
 295 gente que trabaje en ese/ en ese taller, mientras que/ en una fábrica hay
 296 despersonalización/ ¿eh? Es un trabajo muy despersonalizado. Por eso, por
 297 eso/ genera/ genera estrés/ En cuanto a las cosas que se producen, a la
 298 cantidad de productos/ Mirad, en un taller/ solamente hay un número determinado
 299 de productos, es decir,/ yo puedo hacer veinte zapatos, no puedo
 300 hacer veintiuno/ Tengo una, una, una/ tengo una capacidad de trabajo,
 301 ¿queda claro? Mientras que en una fábrica/ no existen límites para producir.
 302 Es más, algunas veces, incluso, tienen que poner/ topes↑ a la producción/ no
 303 porque no se pueda producir, sino porque el mercado no puede comprar. Me
 304 explico. Mirad, en un taller/ el taller artesanal hace veinte zapatos y no puede/
 305 no tiene capacidad para hacer uno más/ Solamente veinte. Da igual que haya
 306 veintiún compradores/ o haya veintidós o haya/ cuarenta. No puede hacer
 307 más de veinte, pongo por caso/ ¿eh? Mientras que en una fábrica pued– e
 308 pueden/ hacer todos los pares de zapatos que yo quiera/ haya o no haya
 309 compradores/ ¿queda claro? ¿Qué es lo que ocurre/lo que ocurre a veces?

- 310 Pues que a veces↑/ se producen muchas cosas pero no hay compradores/
 311 ¿eh? Hay un excedente de productos/ Mirad, esto ha ocurrido, por ejemplo,
 312 con los coches y no hace mucho tiempo. En los/ haceeee/ cosa deeeee/
 313 diez años,/ quizá menos,/ entre cinco y diez años, muchas empresas de co-
 314 ches han tenido que parar la producción, han tenido que dar VACACIONES/
 315 a a la gente/ porque/ se había generado/ tal cantidad de coches↑ que la
 316 gente no los podía comprar/ ¿Eh? Era un momento/ un momento económico
 317 de recesión, es decir, había una crisis económica, la gente no compraba co-
 318 ches/ y sí, seguían produciéndose coches↑, entonces, ¿qué es lo que tuvie-
 319 ron que hacer muchas empresas de/ de/ de coches? Dar vacaciones a los/ a
 320 los empleados/ Vacaciones pagadas/ ¿Eh? Por ejemplo, les decían, bueno/
 321 a/ fulanito, menganito y perenganito vienen solamente el lunes, martes y
 322 miércoles a trabajar/ jueves y viernes no trabajaban/ Otros,/ trabajaban jue-
 323 ves y vienes. Es decir, en lugar de/ de trabajar todas las jornadas tuvieron
 324 que parar, hacer que los trabajadores trabajaran menos/ para dar tiempo a
 325 que el mercado pudiese/ ¿eh? comprar↑ todos los coches que se habían ge-
 326 nerado/ ¿eh? Esto/ Esto se solucionó, ¿sabéis con qué? Con los Planes Re-
 327 nove/ Cuando empezaron el Plan Renove y tal/ hizo/ estimuló↑, estos Pla-
 328 nes Renove, es/ estimularon a que la gente comprara coches/ pudiera salirse
 329 de esa/ de ese bache/ de ese bache que se había generado/ se había gene-
 330 rado porque la industria producía más↑ que podía asumir el mercado ¿Queda
 331 claro? Esto lo puede hacer/ la industria, pero no/ el taller artesanal. El taller
 332 artesanal no tiene capacidad de hacer todos los pares de zapatos o todos los
 333 coches que quiera/ solamente↑ unos poquitos ¿Eh?/ ¿Qué quiere decir es-
 334 to?↑ ↓Pues, fijaros, que los talleres artesanales producen muy poquitos bene-
 335 ficios/ muy pocos beneficios, ¿eh?/ Y los productos que hacen SON CAROS/
 336 ¿Eh?/ Frente/ a/ la industria/ La industria puede/ pue/ al/ al poder hacer
 337 muchos productos/ puede hacer/ puede sacar muchos beneficios y sus pro-
 338 ductos pue/ son muy baratos/ Mirad, esta idea/ ¡hum! Tenemos un poco una
 339 idea/ equivocada de que/ de pensar que/ se puede/ comprar productos ar-
 340 tesanales,/ pensamos que se pueden comprar productos artesanales/ bara-
 341 tos↑/ y esto/ no es viable. No es viable porque/ lo artesanal/ ha sido hecho
 342 de FORMA MANUAL/ ¿Queda claro?/ Mientras que lo industrial/ ha sido
 343 hecho/ por unas máquinas/ Los productos/ ¡ah!/ industriales son/ muchísi-
 344 mo más económicos que los productos artesanos/ ¿Eh? ¿Vale? Lo que ocu-
 345 rre es que/ que/ ¿cuáles son mejores, los artesanos o los industriales?
- 346 STU: Los artesanos
- 347 PRF.- ¿Eh?
- 348 EST.- Los artesanos.
- 349 PRF.- ¿Los artesanos? Venga, ejemplos/ Algún e/
- 350 EST.- (algo inaudible)
- 351 PRF.- ¿Los/ los muebles hechos artesanalmente son mejores que los muebles/ que
 352 los muebles industriales? ¿Sí? ¿Estáis de acuerdo?
- 353 EST.- (())
- 354 PRF.- ¿Y en alimentación?
- 355 EST.- También.
- 356 PRF.- A ver qué cosas conocéis/
- 357 EST.- Los tomates, por ejemplo/ (())
- 358 PRF.- (()) ¡No! ¡No! Lo que ocurre que es que/ Bueno/ que/ que es una mejora de
 359 la agricultura que no es, digamos natural ¿no? A ver, ¿qué cosas en alimenta-
 360 ción? Esto/ los productos/ ¿qué de/ qué cosas de alimentación artesana co-
 361 nocéis?

362 EST.- (algo inaudible)
363 PRF.- ¿Pan?/ En pan y en bollería. Ahí tenéis la/ el pan y todos los bollos/ los bo-
364 llos, la diferencia es tremenda entre lo que es un bollo artesano/ y lo que es
365 un bollo industrial↑/ ¿Eh?
366 EST.- (algo inaudible)
367 PRF.- ¿Vale?/ Por ejemplo, si vais a un pueblo y compráis magdalenas del pueblo,
368 probablemente no se parezcan en nada a las magdalenas Martínez↑, que
369 son/ bollería industrial/
370 EST.- (())
371 PRF.- ¿Cuáles son más buenas? ¿Las industriales o las del pueblo?
372 EST.- Las del pueblo.
373 PRF.- ¿Las del pueblo?/
374 EST.- Las del pueblo.
375 PRF.- ¿Cuáles son más baratas↑ las del pueblo o/ o las Martínez?
376 EST.- Las Martínez.
377 PRF.- Sí, las Martínez son las más baratas/ ¿Eh?/ ¿Vale? / Esto es lo que/ lo que
378 quería/ ¿Eh? Es decir, lo artesano es siempre infinitamente más caro/ que/ lo
379 industrial, ¿vale? Bueno, vamos a dejarlo aquí.

Anexo 2

Prueba para profesores de lecciones en L2

Prueba de evaluación.

El siguiente texto forma parte de una prueba de comprensión oral para estudiantes del Programa de Español. Son del segundo nivel, llevan más de cuatro meses en España, están muy interesados en aprender. Son algo tímidos.

Con tu participación se busca obtener datos para poder validar la prueba y analizar su grado de eficacia.

Te proponemos un **texto base** que deberás explicar al grupo de estudiantes. Puedes añadir todo lo que consideres necesario. Necesito grabar tu intervención para determinar el tipo de explicación concreta que han oído los estudiantes y poderlos evaluar más adecuadamente.

LAS FIESTAS Y LOS HORARIOS EN ESPAÑA.

Las fiestas.

1. En España los días de fiesta no se trabaja.
 - a. Casi todo está cerrado: bancos, oficinas, colegios, supermercados...
 - b. Los extranjeros dicen que aquí hay muchas fiestas. Nosotros pensamos que no son tantas.
2. En España los días festivos son:
 - a. por fiestas políticas (el día de la Constitución, el 1º de mayo, etc.)
 - b. por fiestas religiosas (el día del Pilar, los Santos,...)

Además, hay fiestas autonómicas y locales:

- En nuestra ciudad son el 11 de septiembre, y en nuestra Comunidad Autónoma el 2 de mayo.
3. Los estudiantes y profesores tienen más días de vacaciones en diciembre y enero (Navidad), en febrero o marzo (Semana Blanca), en marzo o abril (Semana Santa) y en julio y agosto (verano).
 4. Cuando las fiestas son en martes o jueves, muchos españoles se toman un día más sin trabajar y así, consiguen cuatro o cinco días de fiesta, son los puentes.
 5. Lo importante de las fiestas es divertirse y pasarlo bien. Los españoles dicen que “sólo se vive una vez”: hay que trabajar para vivir y no vivir para trabajar.

- ⇒ En España los días de fiesta no se trabaja,
 - ⇒ Los extranjeros piensan que hay muchas fiestas.
 - ⇒ Los días de fiesta casi todo esta cerrado.

Los horarios.

1. En España las tiendas normalmente abren de 10 a 14 horas y de 5 a 8 de lunes a viernes.
 - En verano el horario de tarde suele ser de 5:30 a 8:30.
 - Los sábados las tiendas abren sólo por la mañana de 10 a 14 horas: en las ciudades las tiendas de ropa y calzado abren también los sábados por la tarde.
2. Los bancos y las farmacias:
 - Tienen un horario especial:
 - Los bancos suelen abrir de 8:30 a 14 horas y están cerrados por la tarde. Algunos bancos abren en invierno una tarde a la semana: los jueves, y otros lo hacen los sábados.
 - Las farmacias generalmente abren de 9:30 a 13:30 y de 5 a 8:
 - Cuando hay más de una farmacia en la localidad, una de ellas abre 24 horas.
 - Se dice que está de guardia.
3. Las grandes superficies e hipermercados:
 - tienen un horario diferente: de 10 de la mañana a 10 de la noche.
 - No cierran al mediodía.
 - En algunas Comunidades Autónomas abren un domingo al mes.

⇒ En España las tiendas abren de 10 a 14h.

⇒ Las farmacias y bancos tienen un horario especial.

⇒ Las grandes superficies tienen un horario diferente.

LOS NOMBRES DE LAS TIENDAS Y LUGARES DE LAS CIUDADES.

Los nombres de las tiendas.

1. En España muchos nombres de tiendas hacen referencia:
 - a. al producto que venden pescadería (pescado), carnicería(carne), frutería(fruta)...,
 - b. a uno de los productos que venden zapatería(zapatos), papelería (papel)
2. No siempre se puede saber el producto que venden en una tienda por el nombre que tiene:
 - a. Hay tiendas que llevan el nombre de sus dueños: Bar Pepe, Casa Luciano, Restaurante Maite.
 - b. Hay tiendas con nombres especiales: estanco, droguería, bodega...
3. Los supermercados llevan el nombre de la cadena a la que pertenecen: Día, Carrefour, Caprabo o “el Día”, “el Carrefour”, “El Caprabo”.
 - Estos lugares sirven como punto de referencia en las ciudades: “*quedamos en el Burguer*”, “*Está cerca del Carrefour*”...
4. Hay muchos comercios que no tienen un nombre especial: “una tienda de ropa”, de “una tienda de muebles”, de “una tienda de deportes”,...
5. En cada país hay nombres de tiendas específicos: en España “ultramarinos” o “colmados”, en México, “misceláneas”, en Venezuela, “abastos”, en Perú, “chinos”, en Chile, “ferias” y en Argentina “almacén”. Todas ellas son tiendas donde venden alimentos.

⇒ En España el nombre de las tiendas hace referencia al dueño, al producto que se vende...

⇒ Hay tiendas con nombres especiales: droguería, estanco...

⇒ Los supermercados llevan el nombre de la cadena a la que pertenecen.

Lugares de la ciudad.

A) Nombres y lugares conocidos.

1. Cuando en una ciudad hay un nombre que se repite mucho: Restaurante Don Rodrigo, cine Don Rodrigo, Zapatería Don Rodrigo... tiene relación con algún suceso histórico.
2. A veces hay también nombres que tienen una relación entre ellos: Bar Dulcinea, Hotel Sancho, Mesón Quijote... Todos son personajes del famoso libro "Don Quijote de la Mancha".
3. En casi todas las ciudades españolas hay lugares y edificios comunes: la Catedral, el Ayuntamiento, el Hospital, la Plaza Mayor, el Campo de Fútbol, la Calle Mayor, el centro, el casco antiguo...
4. Estos lugares nos pueden servir de orientación para movernos por la ciudad.

B) Las direcciones.

1. En España las calles están numeradas del siguiente modo:
 - a. desde el centro los números pares a la derecha
 - b. los impares, a la izquierda.
2. Cuando se da o describe una dirección, se dice primero el nombre de la calle y, después, el número.
3. Algunas de las abreviaturas que se utilizan en español son:

C/	Calle.	Avda.	Avenida.	nº	número
Pl.	Plaza	Pº	paseo	C.P.	Código Postal.
4. En España los buzones de Correos son amarillos y, normalmente, están situados en las esquinas. En todas las ciudades hay unos cuantos buzones rojos para la correspondencia urgente.

- ⇒ Muchos de los nombres que hay en las ciudades hacen referencia a hechos históricos.
 - ⇒ En todas las ciudades hay unos cuantos lugares y edificios conocidos por todos y que sirven para orientarnos.
 - ⇒ En España las calles siguen la misma numeración.
 - ⇒ Los buzones de Correos son de color amarillo.

Anexo 3

Transcripciones lecciones L2

L2/1

- 1 PRF.- Me llamo (X) y voy a explicaros un poquito el tema de las tiendas ¿vale? El
2 nombre de tiendas, el nombre de lugares y ciudades y nombresss /, bueno de
3 calles ¿vale? Cómo se (()) como see (to)man, ese tema en España. Bueno,
4 en principio, En España, los nombres de tiendass/ ¿eh? Hacen referencia al
5 producto que venden, ¿vale? al producto que venden. Por ejemplo, si nosotros
6 compramos, pescado/ vamos a comprar a ¿la?
7 EST.- Pescadería[
8 PRF.- Pescadería] Si nosotros compramos fruta↓
9 EST.- Frutería§
10 PRF.- ¿Si compramos carne?
11 EST.- Carnicería§
12 PRF.- A la carnicería, ¿de acuerdo? También hay otras// otros sitios en el que/
13 las tiendass/ eh reciben {(AC) también hacen referencia al producto pero es } A
14 ALGUNO DE LOS PRODUCTOS, por ejemplo/ eh, el producto que es papel
15 tendría que ser papelería, pero en la papelería también se vende/ material es-
16 colarr, →BOLÍGRAFOS, LAPICEROS, libros... {(AC) o sea pero hace referen-
17 cia } a uno de los productos que se venden y por ejemplo, zapatería, igual.
18 Hace referencia a uno de los productos que se venden. En la zapatería se ven-
19 den BOTAS→, ZAPATILLAS, bolsos/ ¿de acuerdo? Entonces hace referencia//
20 el nombre/ de algunas tiendas ¿de acuerdo? Puede ser/, que hacen referencia
21 a todo lo que se vende como el pescado, (la) pescadería; la fruta frutería carne,
22 carnicería o a ALGUNO de los productos hacen referencia a alguno de ellos
23 como papelería, el papel, o zapatería, zapato ¿de acuerdo? Bueno, unos de los
24 nombres/ que también hay de tiendas hacen referencia a las personas↑ que
25 son sus dueños, ¿vale? que son sus jefes ¿de acuerdo? Entonces, por ejem-
26 plo, si hay un bar/ que se llama Bar Pepe, es porque el dueño ¿se llama? §
27 EST.- Pepe [
28 PRF.- Pepe] o hay un restaurante que se llamaaa Luisa es porque el dueño se
29 llama [
30 EST.- Luisa]
31 PRF.- la dueña se
32 llama Luisa. Un quiosco// Se llama Maite↓, pues quiosco Maite. Una mercería/
33 la mercería donde se venden cosas de costura↓ uhm, para coser/ eh, pues una
34 mercería si se llama Luis pues se llama Luis. O sea que, hay nombres de tien-
35 das que hacen referencia a sus dueños/, antes hacían referencia a los produc-
36 tos que vendían↑, y ahora a sus// dueños, ¿de acuerdo? Bueno/. Después hay
37 otros TIPOS de tiendas, otros nombres de tiendas que tienen nombres especia-
38 les que no hacen referencia ni a los dueños, ni al nombre del dueño/, NI/ AL
39 producto que se vende. Nada más que tiene↑ un nombre especial que no tiene
40 ninguna relación, o sea, se llama así porque se llama así y ya está. Entonces
41 está, el estanco/// El estanco es el//
42 EST.- (())
43 PRF. No es un sitio donde se ↑venden ESTANQUES ¿eh? El estanco es/ donde se
44 vende tabaco, ¿de acuerdo? Después está// ↑La bodega//. Donde se vende vi-
45 no o alcohol// ¿eh? o algún tipo de licor// También están/// ehh droguería, don-
46 de se venden artículos de limpieza, para el hogar ¿vale? {(AC) como detergen-

tes }, lavavajillas, o cosméticos o colonias/ ¿de acuerdo? Y después está el tipo de tienda que se llama UL TRA MA RI NOS. Ultramarinos. El tipo de tienda ultramarinos es/ toda la que EN GLO BA eh/ alimentos, alimentación. O sea, ahí ya puedes encontrar que vendan pan/, leche/, fruta/, pescado/, carne. ↑TODO lo que tiene que ver↓ con la alimentación. Aquí en España se llama/ ULTRA MARINOS, ¿de acuerdo? (4») Así que, quedaros con los nombres de// ejemplos de tiendas especiales bodega donde se vende licor o vino, estanco donde se vende/ para fumar, eh, droguería donde se venden artículos de limpieza→ o perfumería y ultramarinos donde SE/ VENDEN cosas para comer, alimentos ¿de acuerdo? Bueno//. Luego/ hay/ nombres de tiendas/ QUE/ NO/ tienen un nombre especial ¿eh? Hemos dicho que {(AC) algunas hacían referencia} al producto, otra a los dueños o otra/ A// que tienen un nombre especial determinado están {(AC) droguería, ultramarino, bodega} y otra que NO TIENEN/ eh/, un nombre especial, nada más que, se vende ropa↑/, es una tienda de ropa// SE VENDEN/ cosas de deporte, un balón, una raqueta, es una tienda de deporte. Se venden muebles, es una tienda de muebles (risas) ¿eh? No tienen NINGÚN/ nombre especial, nada más que/ he ido a una tienda de muebles que hay/ enfrente del/ Burguer King. Bueno y ¿cómo se llama? No una tienda de muebles, no tiene nombre. ¿Vale? No tienen nombre especial ¿Vale? NO/ tienen ((así)) un nombre específico. Nada más que, lo que venden esa es la tienda de muebles, →de deportes, →de ropa // ¿Vale? Bueno//. Después./// Los SUPERMERCADOS. Los supermercados, SE LLAMAN/ igual que/ a la CADENA a la que PERTENECEN, por ejemplo el Día. La cadena que se llama ↑Día§.

EST. (()) §

PRF.- Día↓ ¿Carrefour? La cadena de Carrefour↑. O, ¿Alcampo?, cadena de Alcampo. O sea que los supermercados no tienen nombre específico SUPERMERCADO LUÍS, NO/, sólo hacen REFERENCIA A la cadena a la que pertenecen. Es un Alcampo, Alcampo. Hay cinco Alcampos pues cinco Alcampos. Seis Carrefour, seis Carrefour, ¿vale? Solo hacen referencia los supermercados a la cadena a la que pertenecen, ¿vale? acordaros// ¿vale? a la cadena a la que pertenecen/// Bueno, ahora, vamos a hablar. Pasamos de tiendas y vamos a hablar de/ nombres de/ Bueno/ de nombres de lugares y ciudades, ¿vale? de LUGARES y ciudades/ ¿vale? Entonces nos vamos a una ciudad. En una ciudad/ los lugares más representativos o edificios más representativos, sobre todo en España y seguro que/ en todas las ciudades europeas o del mundo, hay sitios// muy concretos// edificios muy concretos en las que nos servimos eh, para orientarnos ¿hum? Por ejemplo el Ayuntamiento ¿hum?, que allí es donde vamos a empadronarnos, allí es donde hacemos nuestros papeles terminados o si tenemos algún problema cuando tenemos que ir a votar o alguna cosa. La Catedral/, el edificio/ más representativo de la ciudad, religioso ¿eh? La Catedral./ El hospital, donde vamos ↑a/ curar nuestras enfermedades si tenemos algún problema alguna revisión médica// Y/ el edificio de Correos para echar/ cartas// ¿vale? O mandar un giro postal→ o lo que sea. Estos edificios nos sirven PARA orientarnos entonces decimos HOY QUEDAMOS A LAS SEIS ¿DÓNDE?// En Correos, enfrente de Correos, al lado del Hospital, eh/ en la puerta de la Catedral, o/ dentro del Ayuntamiento ¿vale? Nos sirve para orientarnos, con qué con una persona que no sepa por ((ejemplo)) si quedas con otra persona que sepa que no es de aquí de Móstoles/ pues dices pues mira pues vamos a quedar tu pregunta por el Ayuntamiento y quedamos allí en la puerta, ¿vale? Te sirve para orientarte y poder moverte por la ciudad. Son siempre/ edificios muy representativos. Seguro que está el casco antiguo→, la Plaza Mayor→, eh/ otros edificios eh que/ yo que se que no me vienen ahora a la cabeza pero/ pero que hay muchos, ¿eh? muchos sitios que son edificios

muy repese.. a lo mejor un polideportivo→, un campo de fútbol→, una plaza de toros→, son edificios que nos sirve pues para/ orientarnos ¿de acuerdo? en una ciudad ¿de acuerdo? Bueno//. Luego// vamos/ a lugares/ de ciudades/ En, en la ciudad nos podemos encontrar con dos tipos así de/ de lugares/ representativos/ Si nosotros vamos a una ciudad y se repite MUCHO un nombre. Imagina(()) Imagínate que VAS// a/ cualquier sitio de aquí y se repitiera mucho Voy al cine don Rodrigo, voy al restaurante Don Rodrigo/, voy a/ la zapatería Don Rodrigo, voy a la mercería Don Rodrigo, voy al Hospital Don ↑Rodrigo. Vamos a suponer que muchos de los sitios de los edificios/ SE LLAMARÁN/ igual, con el mismo nombre// ESA/ eh, coincidencia haría pensar/ que tiene, se tiene en cuenta porque a lo mejor Don Rodrigo históricamente, hace muchos siglos// TENÍA/ era muy importante ¿eh? Entonces, al ser muy importante, ESO cuando se repite en muchos lugares/, en muchos lugares o en muchos edificios, EL MISMO NOMBRE, es porque tiene que ver con un suceso histórico, con un hecho histórico ¿vale? cuando se repite siempre el mismo nombre ¿vale? {(AC) puede ser Don Rodrigo} como puede ser// eh,/ Doña Ramona ¿vale? (RISAS) Por decir un nombre (RISAS) que se repitiera todo mucho en una ciudad↑ entonces te haría pensar↑/ eh/ ((puede ser)) Don Rodrigo tenía importancia a lo mejor era/ un alcalde. O a lo mejor era// eh/ un rey/ o a lo mejor era/ un emperador o cualquier personaje importante o un duque, un marqués/ cualquier personaje importante HISTÓRICO// que tenía importancia/ en ese momento ¿de acuerdo? Cuando se REPITE/ ALGO/ en edificios o en lugares el parque// Don Rodrigo, eh// {(AC) Campo de Fútbol Don Rodrigo} siempre haciendo referencia a una persona es porque era muy importante/ históricamente ¿vale? en esa ciudad, ha tenido mucha relevancia// en ese hecho histórico ¿de acuerdo?/ Después// Cuando/ nosotros estamos en una ciudad, igual, y tenemos/ el bar/ Sancho, el restaurante/ Quijote, el Hotel/ Dulcinea, vamos a decir, eso// esos personajes son representativos del Quijote nuestro ¿vale?, son personajes el Quijote→, Dulcinea →, Sancho son personajes famosos de UN LIBRO/ que es el Quijote nuestro. Entonces tiene eh/ importancia solamente porque son personajes/ FAMOSOS de un libro en concreto. Yo que se si nos vamos a lo mejor a la Guerra de las Galaxias↑ está BAR DAR BEIDEIR, eh, RESTAURANTE LOUCK SKAY...o, a lo mejor tenemos un HOSTAL que se llama/ Princesa Leilla ¿vale? pues como ¿de acuerdo? (RISAS) Esos son personajes famosos ¿DE QUÉ? De eh/ una historia, o ((dentro)) de una historia de La Guerra de las Galaxias. Entonces, los lugares en las ciudades, o ((de)) muchas ciudades, hacen referencia a personajes famosos de algún libro→, de alguna→/ historia/ de alguna leyenda→, o hacen referencia a un hecho histórico, ¿vale? o a un suceso histórico ¿de acuerdo?// Más/ Ahora vamos a hablar de la estructura de la calle// ¿Uhm? La estructura de la calle// eh// os vamos a decir, es muy facilita partiendo del centro/ de la calle/ {(AC) a la DERECHA} se ponen los números pares y a la IZQUIERDA/ los impares ¿vale? Tu vas siempre por una calle/ y a la derecha↑/ es los números pares y a la izquierda↑/ los números impares, partiendo siempre del centro de la/ calle//. Luego/ Generalmente/ ponen buzones/ en las esquinas// eh de las calles, generalmente, {(AC) algunas veces sí, algunas veces no}/, pero los ponen eh/ para mandar cartas/ ¿vale?// Si son amarillos es para correo ordinario y si son rojos es para correo urgente/ ¿vale? Casi siempre los ponen amarillos, ¿vale?/ Raramente ponen rojos pero casi siempre amarillos {(AC) los ponen casi siempre} en las esquinas/ de/ la/ calle/ ¿de acuerdo?// Luego// Eh ¿Cómo se nombra una calle?/ Pues primero se dice el nombre de la calle por ejemplo calle Madrid/ Se dice primero el nombre y LUEGO el número// ¿vale// Primero la calle// y luego el número/ calle Madrid nume ((dos))¿dónde vives? En la calle Madrid número dos/ Primero empiezas a decir el nombre de la calle/ y luego el número de la

- 155 calle ¿de acuerdo?// ALGUNAS// de las abreviaturas// que utilizamos/ ¿uhm?//
 156 Calle/ la c y una barra// Avenida A V D A// Plaza P L// Paseo/ P O// Número/ N
 157 O// y código postal C punto P punto ¿eh?// esos son algunas de las abreviaturas.
 158
 159 (14») (ESCRIBE EN LA PIZARRA)
 160 ¿Os ha quedado claro?
 161 EST.- Sí.
 162 PRF.- Vale/ Os hago así un recorrido// rápido. Nombres de tiendas hacen referencia al
 163 producto que venden, {(AC) pescado pescadería, fruta frutería, carne carnicería,
 164 papel papelería↑ o zapato zapatería. Ya sabéis que los dos últimos es alguno de los productos}, los otros todos ¿vale? Después// hay nombres// de
 165 tiendas/ que hacen referencia a los dueños si la persona se llama Pepe/ el bar de Pepe si la persona se llama Maite el quiosco de Maite si la persona se llama Luis la mercería de Luis/// Después hay tiendas con su nombre especial/ que no hace referencia a nada// Entonces esto lo tienes que aprender. El estanco↑ donde se vende tabaco↑, la bodega donde se (()) licor, ultramarinos donde se venden alimentos// Y/ la droguería donde se vende productos de limpieza o perfumería ¿vale?// Después están las tiendas↑ ((que)) sin nombre especial nada más que/ venden ropa tienda de ropa/ venden cosas de deporte↑ tienda de deporte, venden muebles↑ tiendas de muebles. No tienen nombre especial ni específico// Después están los supermercados que hacen referencia a las CADENAS alimenticias/ La cadena de Día, Día; la cadena de Carrefour, Carrefour; y la cadena Alcampo/, Alcampo/// Luego está// los lugares y edificios representativos de las ciudades/ como puede ser el Ayuntamiento, la Catedral, el Hospital. Correos que nos sirven PARA Orientarnos en la ciudad/ ¿de acuerdo?// acordaros polideportivo→, campo de fútbol→, plaza de toros→, cualquier edificio así importante nos sirve para orientarnos y movernos en la ciudad/ y luego// los lugares de la ciudades// los lugares y edificios de las ciudades eh// si se repite mucho un nombre es porque ha tenido mucha RELEVANCIA, mucha IMPORTANCIA en un suceso histórico en un hecho histórico/ Y/ Si/ hay/ determinados personajes// de un libro↑ o de una leyenda↑ o de una película↑ porque tienen son nombres de personajes famosos// ¿Vale?// Y luego en una calle// Partiendo del centro de la calle// A IA de RE chA los números pares// A LA izQUierda los números impares// Luego en las esquiNAS buzones/ AMARILLOS/ correo normal/ y ordinari o sea y rojos/ urgente/// Mayoritariamente están los amarillos ¿eh? Luego, para escribir una CALle se pone primero el nombre de la CALle// y luego/ el número (2») Y las abreviaturAS↑// La calle/ (()) {(AC) Avenida a uve de a, plaza pe ele paseo pe o}/ número ene o/ Y código postas ce// punto pe punto// ¿Entendido?
 194 EST.- Sí.
 195 PRF.- Pues eso es todo lo que os tenía que contar.
 196 EST.- Vale, gracias
 197 PRF.- Mucha suerte// y ÁNIMO

L2/2

- 1 PRF.- Hola, yo soy X,/ ¿Qué tal?/ ¿Bien?/ Un poco canSAdos ya o ¿no No §
2 EST.- No
3 PRF.- Bueno// A mi toca explicaros un poquito las fiestas↑ y los horarios/ ¿Sí?// Sa-
4 béis lo que son las fiestas seguro/ ¿Sí?//
5 EST.- (())
6 PRF.- Bueno/ Puesss eh// Ya sabéis que en los días de fiesta no se trabaja// (()) sa-
7 béis perfectamente ¿no?// ¿Qué día de fiesta es el que más os gusta?// ¿a vo-
8 sotros?//
9 EST.- Verano.
10 PRF.- Verano/ Pero esas fiestas/ las que tú dices/ las fiestas de veRAAno/ son las va-
11 caciones// pero no son fiestas, FIESTAS// ¿eh?// Porque en educación los pro-
12 fes y otros colectivos no trabajamos// PERO {(AC) hay muchas profesiones en
13 las que sí se trabaja}//¿Eh? Durante esos periodos de vacaciones ¿uhm?//
14 Bueno// PUESS eso {(AC) a mi también son las que más me gustan} las de (RISAS)
15 porque son las más largas// Ehhh/ Los profes también ya sabéis que
16 tampoco trabajamos ennnn// Navidades→ en Semana Santa→ esos son// eh/
17 periodos de vacaciones↑ pero NO de fiestas/ insisto ¿eh?// Aquí en X sabéis
18 que hay un día que es fiesta que es una se le llama fiesta LOCAL/ porque sólo
19 ocurre aquí/ ¿eh?// Y es el día doce de septiembre/ ¿OS ACORDÁIS?// Si//
20 ¿No os acordáis?
21 EST.- Sí, Sí.
22 PRF.- En X {(AC) es decir}en septiembre cuando vengáis a hacer las matrículas↑ el
23 día doce es fiesta/ Pero sólo aquí en X en Madrid no/ ¿eh?/ O sea {(AC) que a
24 eso se le llama} FIEsta LOCAL// ¿eh?// Luego hay otras FIESTAS/ que son las
25 las de la Comunidad/ ¿uhm?// QUE/ son fiestas en otras comunidades pero no
26 son fiestas aquí/ Por ejemplo/ el día// dos de mayo// ¿uhm?/ que ya lo hemos
27 tenido hace poco/ ¿uhm?// pues ese día fue fiesta en Madrid// Y en algunas
28 comunidades o sea perdón en algunas localidades no/ Por ejemPLO/ pues a lo
29 mejor en algunas en Arganda no fue→ en eh, Fuenlabrada tampoco fue→, en
30 GeTAfe, en otras poblaciones que hay alrededor eh/ de Madrid/ pues no fue
31 fiesta↓// ¿vale?/ Pero nosotros {(AC) si es cierto que nombramos y ((habla-
32 mos)) fiesta} // a todo/ eh a todos los días// claro en educación en el cole no te-
33 nemos clase para nosotros todos esos días son fiestas. Pero no son REALES//
34 Hay otros colecTivos pues LOS albañiles→, eh,/ los transportistas→las, los
35 horarios de comercio {(AC) la gente que trabaja en comercio todo esa gente↑/
36 incluso los días que nosotros tenemos fiesta ellos trabajan}// Los DOMINGOS/
37 por EJEMPLO/ los días festIvos que es además cuando/ más// dinerillo ga-
38 nan// eh// bien// A ver, ¿qué más cositas os voy a contar?// eh, ¡ah! ¿habéis ((
39)) lo de los puentes?// ¿Sí?/ {(AC) Bueno pues nosotros le llamamos puente,
40 ¿sabéis a qué le llamamos puente? ¿no?// ¿sí?/ bueno pues/ por ejemplo va-
41 mos a ver/ {(AC) la última fiesta que hemos tenido ha sido la de San Isidro//
42 que ha sido en Mayo ¿os acordÁIS? El día quince de mayo bueno/ pues esa
43 fiesta este año ha caído en lunes// ¿uhm?/ si esa fiesta en vez de caer en lunes
44 cae en martes/ {(AC) nosotros que somos muy espabiladillos} NOSOTROS y
45 ESO lo hace mucha gente en muchos muchas profesiones/ lo que hace es co-
46 gerse/ pide a su empresa el día anterior↑ y entonces/ ese día junto con el do-
47 MINgo/ y el SÁBADO// pues/ hace un puente {(AC) es lo que nosotros llama-
48 mos} un puente/ ¿uhm?// {(AC) de esa manera juntamos sábadO domingo lu-
49 nes y marte y en vez de un día de fiesta de la semana/ pues nos hemos junta-
50 do ahí con cuatro días} (2») ¿uhm?// ¿vale?// Bueno tenéis que decir no se si
51 me queda algo más de las fiestasss/ eso// Que hay uhm/ nosotros le llamamos

- fiesta todo/ PERO// hayyy diferencias depende del colectivo en el que estemos trabajando ¿eh?/ hay/ {(AC) otra cosita por ejemplo } hay profeSIOnes los albañiles/ tienen un día de fiesta en concreto↑/ que hace lo que hace es celebrar el día de esa profesión/ ¿sí?/ pues supongo que habrá los camioneros tienen OTRO/ no se si lo habéis oído alguna vez ¿sí? ¿no?/ §
- 57 EST.- Sí
- 58 PRF.- ¿Uhm?/ Bueno/ ¿Me queréis preguntar algo de las fiestas?/// ¿no?/ ¿habéis estado en las últimas de Festimad?/// ¿no? No habéis ido a esas fiestas a las ma cro fiestas esas/ que la gente se tira cuatro DÍAS// por ahí ¿no?// no me lo creo con lo jóvenes que sois y guapos/ además (risas)
- 62 EST.- (())
- 63 PRF.- Bueno/ vamos a ver// nos queda ademásss/ lo de los horarios a ver/ ¿vosotros venís aquí al Centro?/// a estudiar aquí ¿venís al Centro? Sí/ y ¿a qué hora venís?///
- 66 EST.- Sólo por la mañana.
- 67 EST2.- A las nueve y cuarto.
- 68 PRF.- De nueve y cuarto↑§
- 69 EST.- a las once y cuarto
- 70 EST.- a once y cuarto bien pues de nueve y cuarto a once y cuarto ES EL HO Rario/ a esa franja de horas↑/ se le llama horario/ ¿eh?/ y en ESE HORARIO nosotros/ nosotros o vosotros o cualquier persona que trabaje/ o que vaya a clase pues/ realiza una labor ¿uhm?/ yo por ejemplo expliCANdo vosotros eh estuDIANdo otro trabajando en lo que sea/ ¿uhm?/ bien/ LOS HORARIOS/ ya sabéis que// que son muy generales/ también hay gente que tiene que trabaja ocho horas→, hay gente que trabaja cuatro→, hay gente que trabaja cuatro por la mañana y cuatro por la tarde ¿uhm?/ eso es/ el HORario en general/ ¿vale?// EH en España los horarios ya sabéis que que son muy variados dependiENdo deee dónde trabajemos ¿uhm? por ejemplo/ vamos a ver la tiendas/ ¿sabéis lo que son las tiendas? ¿sí? Una tienda por ejemplo/ deee// la farMAcia/ por ejEMPlo/ {(AC) ¿no? ¿Sabéis lo que es una farmacia?/ donde compramos} las mediCI-nas/ bien// Pues Los los horarios de las FARMACIAS como son COMERcios/ pues abren/ un rato por la mañana↑ y un rato por la tarde↓ ¿uhm? El comercio así se llama/ eh las farmacias→, las perfumerías→, todos las tiendas estas que nos encontramos en los barrios pequeñitas/ ¿eh?/ tienen lo que se llama hora-rio comercial/// ¿Sí?/ entonces ese horario comercial// se abre/ normalmente entre las nueve y las diez de la mañana hay unos que abren a las nueve→ otros a las nueve y media otros a las diez↑ ¿sí?/ y cierran a las dos/ por la ma-ñana/ ¿vale? ese sería el horario de mañana/ ¿uhm?/ y luego por la tarde [
- 90 EST.- A las cinco y cierran a las ocho]
- 91 PRF.- Perfecto ¿eh? Sin embargo en verano ese horario se cambia/ como hace más calor/ abren un poquito más tarde/ y cierran sólo por la tarde y cierran un poqui-to más tarde/ ¿uhm? en vez de abrir a las cinco abren a las cinco y media/ y en vez de cerrar a las o[
- 95 EST.- Ocho y media
- 96 PRF.- Eso es y en vez de cerrar a las ocho ocho y media muy bien/ Bien/ eh/ otros comercios que tienen bueno comercios por llamarles de alguna manera son los bancos/ ya sabéis que los bancos muchoss no abren por la tarde sólo por la mañana y además
- 100 EST.- Abren un día eh solo por la tarde
- 101 PRF: Pero sólo las cajasss/ Caja Madrid ¿os suena? Y alguna Caja
- 102 EST.- ((Caixa))
- 103 PRF.- La Caixa ¿uhm?/ Pero los bancos no. {(AC) por ejemplo} el bancooo Bilbabo Vizcaya/ no abreee/ eh// por la tarde ¿eh? en invierno abre los sábados por la

105 mañana ¿uhm? cambian un poco en función de/ de su organización/ ¿uhm?/
 106 pero esos no abren/ solamente Caja Madrid y las cajas abren por la tarde// Eso
 107 ese tipo de establecimiento que nos da servicio ¿uhm?/ tiene horas de atención
 108 tiene un horario de atención a nosotros/ o sea/ no están DISPONIBLES siempre/
 109 de hecho/ tu vas al banco a la una y media↓/ y ya no te atienden/ pero ellos sí
 110 están trabajando dentro/ ¿sí?/ Es decir dentro de las distintas de los {(AC) dis-
 111 tintos establecimientos que tenemos} los horarios también varían/ ¿eh?/ Hay eh
 112 luego están, seguro que estáis hartos de ir a los grandes a las grandes superfi-
 113 cies lo queee llamamos los hipermercados/ ¿sí? ¿os suenan? Como Alcampo,
 114 Carrefour, el Corte Inglés→[
 115 EST.- (())]
 116 PRF.- Eso es/ los centros comerciales que tienen (()) de tiendas→, pues esos tienen
 117 un horario ininterrumpido/ ¿Sabéis lo que es el horario ininterrumpido?// ¿Sa-
 118 béis? lo que significa ininterrumpir?/ Pues NO ROMPERse,/ es decir// Hemos
 119 dicho que la farmacia↓/ sí QUE cierra/ ¿sí?/ {(DC) de nueve↑ a doce/ y de cin-
 120 co a ocho} Es decir, que de dos/ a cinco se van/ ¿sí? Cierran el estableci-
 121 miento y se van/ Pero las grandes superficies no/ tienen el horario ininterrum-
 122 pido es decir// que la gente que trabaja allí/ se va turnando y cuando unos sa-
 123 len entran otros pero no cierran// ¿De acuerdo?/
 124 EST.- Abren por la mañana y cierran por la noche [
 125 PRF.- Abren/ muy bien. Abren a las diez de la mañana y cierran a las diez de la no-
 126 che normalmente hay veces que cierran a las/ que cierran a las nueve y media
 127 ¿uhm?/ pero lo general/ es que abren a las diez/ y cierran a las diez/ eso es
 128 ¿uhm?// Bueno/ {(DC) ¿a ver que más me queda? que no sé si me queda algo
 129 más} (2») ¡Ah! hay otra cosita eh, ya sabéis que nosotros eh enlazando un po-
 130 co con lo de las fiestas/ sabéis que nosotros para nosotros los domingos son
 131 FIESTAS/ ¿eh? pero también sabéis que hay muchas tiendas/ que/ una vez al
 132 mes/ los domingos abren/ ¿eh? eso se estipula/ si habéis visto en los hi-
 133 permercados/ hay unos hay unas hojas grandotas/ donde pone/ ehhh los do-
 134 mingos que se abren durante el mes durante el año dos mil seis ¿lo habéis vis-
 135 to?/ Sí que pone/ ENERO/ y poneee→, el Doce/ doce de enero eh/ primero o lo
 136 van variando depende de si hay muchas fiestas o si no las hay/ ¿sí?/ ¿uhm?/
 137 bien/ Pues eso ocurre en algunas comunidades no en todas/ quiero decir/ en
 138 Madrid sí en Madrid sí abren un domingo al mes/ ¿sí?/ {(AC) pero a lo mejor}
 139 en otras comunidades no en Andalucía/ a lo mejor no abren/ todos los eh, los
 140 primeros domingos de cada mes/ ¿vale? O sea que cada/ COMUNIDAD/ orga-
 141 niza eso/ el plan general/ ¿vale? lo deciden y/ y todos hacen lo mismo {(AC) de
 142 esa comunidad/ pero de otras comunidades no}// ¿Vale?/ Bueno pues venga
 143 contarme/ a ver/ ¿alguna duda?
 144 EST.- No,
 145 PRF.- ¿Seguro? Que me voy ((RISAS))

L2/3.

1 PRF.- Os voy a explicar/// os voy a hablar deee dos temas/// Básicamente/// uno de los
 2 temas es son la fiestas/// ¿Sabéis lo que son las fiestas?/ ¿Aquí en España?/
 3 {(AC) os he traído un} calendario/ ¿vale?// Si os fijáis en el calendario los días
 4 de fiesta/ se señalan con unnnn número en color rojo ¿vale?/ entonces eso/
 5 {(AC) Aquí en España normalmente los días de fiesta}// todas las tiendas/
 6 ehhhh suelen estar cerradas/// Ehhh// al gente que venís de fuera del país fuera
 7 de España/ ¿sí?/ pensáis que aquí en España hay muchas fiestas

8 EST.- ((Sí))

9 PRF.- Muchas fiestas Ehhhhh/ y bueno/// son me imagino las fiestas que suele haber
 10 en cualquier país/// Eh todas {(AC) normalmente los días} de fiesta// {(AC)
 11 que hay aquí en España} suelen ser porrr dos motivos/// Un motivo suele ser//
 12 eh, por motivos de religión/ (()) o políticos, ¿vale?/// Ehhh también hay fiestas
 13 de la ciudad/ {(AC) por ejemplo aquí en X } la fiesta suele ser el once de sep-
 14 tiembre///y también FIESTAS de la co mu ni DAD// la de Madrid en general///
 15 POR EJEMPLO, el dos de Mayo es fiesta aquí en Madrid// ¿vale?// Hasta ahí
 16 bien ¿no?/// Ennn (2 ») los estudiantes y los profesores// suelen tener MÁS va-
 17 caciones// que cualquierrr/ otro trabajador/// suele haber uhmmmm más vaca-
 18 ciones {(AC) sobre todo ((bueno))} en NaviDAD/ en diCIEMbre/ y también en
 19 verano °(que son los meses de bueno)° junio, julio y agosto {(AC) bueno sobre
 20 todo julio y agosto}// eso es// OTRA cosa/ CUANdo unA FIES ta// cae/ ennnn/
 21 martes o en jueves/// hay gente que eh, coge otros días// {(AC) por ejemplo} sii
 22 la fiesta es un MARtes/ °(que no es el caso)°// éste// pues la gente tampoco
 23 trabaja el catorce/ °(que es lunes)° aunque NO es FIESTA la gente no trabaja/
 24 Entonces/ ESO se llama hacer un/ puente// como un puente ¿no? Pues igual/
 25 es como hacer un puente/// eso es// yyy bueno/ normalmente los españoles
 26 bueno {(AC) la gente en general} dedica las FIESTAS pues/ a descansAR// °(o
 27 a pasarlo bien)°// ¿vale?// ESO referente a las fiestas/// ahora/ otra cosa los
 28 hoRarios de las tiendas/ cuando Abren y cuando cierran/ Normalmente los
 29 horario aquí en España de las tiendas// por lo general suele ser/ se abre por la
 30 mañana y por la tarde// {(AC) por la mañana se abr se suele abrir}/ de DIEZ de
 31 la mañana hasta/// las dos/// más o menos (2 ») {(AC) luego se cierra }y por la
 32 tarde/ desde las cinco/ hasta las ocho// de la tarde/ ¿vale?// Ese es el horario/
 33 general/// {(AC) Luego hay otros} algunas tiendas// (()) algunos/ uhmm ne-
 34 gocios como por ejemplo los bancos o las farmacias que tienen horarios dife-
 35 rentes/// ¿vale? se adaptan un poco más al público o a la gente// ABREN más
 36 temPRAno/ más pronto// por si hay alguna persona que/ {(AC) antes de empe-
 37 zar a trabajar} necesita→// sacar dinero o comprar algún medicamento// y cie-
 38 rran un poquito más tarde también// ¿vale?// Ehl!!! y luego están las// grandes
 39 superficies que son los hipermercados los comercios (()) grandes eso es (())
 40 {(AC) como por ejemplo} aquí en Alcorcón Parque Oeste [

41 EST.- Parque Oeste]

42 PRF.- Sería un Centro Comercial

43 EST.- ((Como)) por ejemplooo Alcampo

44 PRF.- Alcampo, eso es/, esas tiendas/ tienen un horario mucho mayor/

45 EST.- Sí

46 PRF.- Abren por ejemplo/ a las diez de la mañana y cierran a las diez de la noche/ NO
 47 CIERRAN eh a la hora de comer/ está siempre abierto

48 EST.- (()) un horario de fiestas

49 PRF.- NorMALmente los Fines de seMAAna/ el sábado suele estar abierto// y por las
 50 tardes también/// Y eh, un doMINgo al mes [

51 EST.- Primer domingo
52 PRF.- Eso es, suele estar abierto/ y ya el resto °(se cierra)°// Pues nada, básicamente
53 eso, que en EsPAña// las tiendas suelen abrir eso de diez/ a dos// luego de cin-
54 co a ocho por la tarde// Y/ bueno que las farmacias y los bancos sobre todo tie-
55 nen un horario especial (2») Y luego aparte eIIII Alcampo→, y centros comercia-
56 les grandes que tienen un horario// muy amplio// Ya está, ¿lo habéis compren-
57 dido?

L2/4

PRF.- Hola, ¿Cómo esTÁIS? Me llamo X y vamos a ¿Vamos a ver la fiestas los horarios? ¿Cómo os llamáis?

EST.- Me llamo Christian

EST.- Me llamo Timitayo

PRF.- Bueno pues vamos a empezar en primer lugar por lo que son las fiestas/ ¿uhm?// Las fiestas, los días festivos son días que no se trabaja// Son días en los que normalmente los comercios están cerrados/// ¿Vale?/ NO SIEMpre es así/ En algunas ocasiones/ los días festivos si son días comerciales/ por ejemplo con los grandes centros comerCIAles/ suele suceder/ que el primer domingo de cada mes/ si que se suele trabajar/ por lo menos en las grandes ciudades// LAS eh// LAS FIESTAS normalmente es ((suceden)) por dos cosas °(o vienen de dos cosas)°/ por una PARTE/ por fiestas políticas† °(o días políticos)° como puede ser el día de La Constitución / O bien/ por fiestas religiosas// de carácter religioso °(como tenemos)° en NavIDÁdes/ en Semana SANTa / por ejemplo// Bien/ LAS fiestas por ejemplo también pueden ser AUtonómICAS/ y loCAles// la fiesta de LA AUtonomía de la comunidad de Madrid ¿SABÉIS cuando es?//

EST.- No

PRF.- ¿no?/ ES EL DOS de mayo/// ¿vale? El día de la Comunidad de Madrid/ Yyy la FIESta loCAL// en X/ ¿Sabéis cuál es?// ¿Qué día es?/// ¿no? El ONCE de septiembre/ el once de septiembre// ¿bien?/ LAS eh FIESTAS/ para los docentes y para los alumnos// suele SER/ para estudiantes suelen ser bastante mas eh// más grandes suelen ser más exTENSas/ {(AC) QUE PARA los} trabajadores/ de tal forma que por ejemplo/ Para los estudiantes hay fiestas en navIDades// desde el mes de diciembre/ hasta el mes de enero {(AC) °(también desde el mes de enero)°}/ despuÉS tenemos en Semana Santa la Semana Santa/ que suele durar aproximadamente para estudiantes unos doce trece días// pues eh {(AC) depende del año}/ depende del año/ entonces nos podemos encontrar con que la Semana Santa comienza en MARzo/ en aBRIL/ por ejemplo/ {(AC) por ejemplo este año } ¿cuándo ha sido la Semana Santa// ¿En qué mes?

EST.- Abril//

PRF.- En el mes de Abril la hemos tenido pero otras veces ha caído en el mes de MARzo se ha adelantado PORQUE como es una fiesta religiosa/ es la iglesia católica la que calcULA las fechas y por eso en cada Año las fiestas CAEN fechas distintas/ ¿de acuerdo?/ bien y LUEgo tenemos las fiestas de verano para los estudiantes / ¿CUÁNtos son las fiestas?// ¿CUÁNdo y cuánta cuánta fiesta tenemos?

EST.- en verano dos (... tenemos...)

PRF.- ¿Dos meses? El mes de julio y el mes// el mes de juLIO/ y el mes de AGOSTO y los docentes los profesores también tenemos esas mismas fiestas/ sin EM-BARGO el resto de los trabajadores ¿CUÁNtas fiestas tienen al año?// en cuanto a vacaciones?// ¿cuántos eh MEses o cuántos días se disfrutan? (2») Un trabajador ¿cuánto suele tener?

EST.- Un mes

PRF.- ¡UN MES! Un mes de vacaciones ¿vale?/ LAS vacaciones para los trabajadores/ no TIEnen por qué coGERse toDAS JUNtas/ disfruTARse en un solo mes/ sino que se pueden disfrutar de forma fraccionada↓ de forma partida entonces tú puedes disfrutar quince días por ejemplo en verano y otros quince días en invierno en algunas empresas no siempre/ entonces bueno hoy en día se hace de esta forma también para disfruTARlas no tan seguidas sino para hacer dos paradas a lo largo del año °(en muchos sitios)°// Bien/ Vamos a ver MÁS cosas/

55 ACERCA/ de los hoRarios// los horarios comerCIAles ¿sabéis cuando abren
56 las tiendas?///

57 EST.- A las (())

58 PRF.- A las diez de la mañana normalmente→

59 EST.- cierra a la ocho

60 PRF.- Y cierra (()) sobre las dos ¿Verdad? ¿Y vuelven a abrir?

61 EST.- A las cinco y cierran a las ocho

62 PRF.- Y cierran a las ocho efectivamente/ Sin emBARgo en verano los horarios se
63 reTRASan// ¿no es cierto? Los horarios {(AC) por lo menos los de cierre} re-
64 TRASan/ en muchas empresas en muchas eh tiendas en muchos comercios/
65 {(AC) de tal manera} que la hora de apertura por la tarde/// ¿suele ser?

66 EST.- De las cinco y media y cierra a las ocho y media

67 PRF. Y cierran sobre las ocho y media ¿de acuerdo? En otros países como por ejem-
68 plo Argentina/ LA PRÁCTica no es esta los horarios comerCIAles por ejemplo/
69 VAN como los horarios de los centros comerciales GRANdes en los que Abres
70 por la maÑAna a las diez

71 EST.- Y cierras por la tarde

72 PRF.- Y cierras claro/ y cierras por la tarde es una jornada continua en la que al me-
73 diodía no se cierra/ Aquí sin embargo sí se cierra ya lo sabéis/ PERO HAY mu-
74 chos coMERcios también aquí que emPIEzan/ a NO cerrar/// ¿Habéis visto
75 comercios así sobre todo en GRANdes ciudades en MaDRID en Madrid capital
76 sí que os podéis encontrar {(AC) por ejemplo} estancos→ o tiendas de ROPA
77 que sin estar en un centro comercial estando en una calle Abren continuamen-
78 te/ ¿hum?

79 EST.- Abren a las diez y cierran (())

80 PRF.- Sí, sí//, incluso hay tiendas de alimentación que seguro que conocéis que cie-
81 rran más tarde/ que se saltan los horarios y cierran a las doce a la una/ de la
82 madruGAda ¿no?/ ¿sí?/ bien/ LOS QUE sí que normalmente SUElen tener
83 unos horarios muy, muy, muy ceRRAdos/ unos horarios más restrictivos/ SON
84 LOS BANcos/// ¿Cuándo abren los bancos?

85 EST.- A las nueve y cierran a las dos

86 PRF.- Suelen abrir un poquito antes// de las nueve a las ocho y media [

87 EST.- ((ocho))]

88 PRF.- a las ocho, ocho y media suelen abrir/ y suelen cerrar sobre las dos/ ¿uhm?/
89 dos, dos y media algunos

90 EST.- (())

91 PRF.- ¿uhm?

92 EST.- Abren sólo (())

93 PRF.- Y ¿abren sólo para?

94 EST.- Por la mañana

95 PRF.- ¿Por la mañana? Sí efectivamente PEro {(AC) por ejemplo } en inVIERno/ hay
96 BANcos como Caja Madrid que abren los jueves por la tarde// y hay otros ban-
97 cos que abren el sábado por la mañana. Sin emBARgo en el horario de vera-
98 no// no es así/ el horario de vaRAno no admiten, bueno no tienen horario de
99 tarde nunca y los SÁbados tampoco trabajan// ¿de acuerdo?/// ¿Sabéis qué es
100 un DÍA Habil// un día hábil///

101 EST.-no

102 PRF.- ¿no?/ Los DÍAS Hábiles son días/ laborables// días de trabajo// ¿vale?/ Enton-
103 ces/ Por ejemplo/ eh, en/ {(AC) durante todo el año} suelen ser eh de lunes/ al
104 SÁbado °(incluido)°// Sin embargo para los bancos en verano/ el sábado no es
105 día hábil/// en el mes/ deee junio, julio, agosto y septiembre no son días háb-
106 iles// ¿vale? No se cuentan como días de trabajo/ ¿sí? Así que cuando por
107 ejemplo/ VEÁis en algún sitio que dicen VEINte DÍAS Hábiles/ hay que contar
108 {(DC) veinte días hábiles}/ son veinte días sin contar los domingos/// ¿De

- 109 acuerdo? ¿Sí?// bien/ Más cosas que os tenga que contar, las farmacias,
 110 hablemos de las FARMACIAS/ hablemos de las farmacias/ ¿Qué horarios sue-
 111 len ((tener)) °(las farmacias)°
- 112 EST.- a las nueve
- 113 PRF.- {(AC) Más o menos} desde las nueve, una y media→ hasta una y media dos→
 114 esto depende mucho/ de dónde esté la farmacia// y LUEGO Abren/ a las cinco
- 115 EST.- ((cinco y sierran))
- 116 PRF.- suelen cerrar a las ocho/ Pero POR ejemplo/ las grandes farmacias en los cen-
 117 tros comerciales ¿conocéis el Tres Aguas en Alcorcón?
- 118 EST.- Si.
- 119 PRF.- ¿No? Es un gran centro comercial
- 120 EST.- Sí, sí.
- 121 PRF.- ¿Sí? Bueno pues esa FARMACIA/ Abre desde las nueve de la mañana// hasta
 122 {(AC) bueno en realidad} no CIErra ((la)) porque cierra la tienda normal por de-
 123 cirlo así o el establecimiento normal/ a las nueve de la noche. Abre de nueve a
 124 nueve
- 125 EST.- Hay otras farmacias abren veinticuatro horas.
- 126 PRF.- ¡Claro!, claro y ésta también/ pero cierra las puertas y deja una ventanita porque
 127 está de guardia// y entonces/ VA a pod vas a poder comprar lo que necesi-
 128 tes en la farmacia LAS veinticuatro horas del día// ¿de acuerdo?/ ¿Vale? Pero
 129 cuando la farmacia está de guardia habéis visto/ que TE Atienden por una ven-
 130 tanita
- 131 EST.- Sí, sí.
- 132 PRF.- ¿Sí? Hay que LLAMAR, efectivamente/ y entonces ya te dan/ eh lo que pidas?
 133 se supone en principio/ que SOLamente es PARA urgencias médicas// O sea
 134 que si te duele un poco la caBEza/ no vas a comprar aspirinas {(AC) pero po-
 135 déis hacerlo}// ¿uhm?/ Bien/ Y en CUANto a las granDES superficies YA
 136 hemos comentADO que cada vez Abren con un horario// mayor// ¿((es)) ver-
 137 dad/ ¿Sí? Desde las diez/ hasta las diez/ {(DC) y muchos abren} días festIvos/
 138 Y en las grandes fiestas como por ejemplo en Navidad ¿qué hace mucho la
 139 gente en navidad? // Comprar regalos
- 140 EST.- °(Compra regalos)°
- 141 PRF.- ¿No? Compra muchas cosas entonces/ los grandes centros comerciales quie-
 142 ren ganar mucho dinero y abren muchos días para que la gente pueda ir °(a
 143 comprar)°// Así que, tenéis alguna pregunta// ¿Queréis preguntar alguna co-
 144 sas?/// ¿no ? Pues ya hemos terminado
- 145

Anexo 4

Fragmentos analizados de lecciones en L1 y L2: densidad y variedad léxica

L1/1

Y en África, en África. En el sur y en el Norte, aunque el mas grande es, como hemos dicho, el Sahara. ¿De acuerdo? Vale. Vámonos a las temperaturas y precipitaciones. Ya no hay nada más que decir en ese tema ¿eh?. Venga, Dani temperaturas. Aquí, aquí quietos, paraos un momento Vamos a ver, lo más importante de las temperaturas que SON MUY ELEVADAS; en verano extremadamente calurosas y los inviernos son templados ¿de acuerdo? Y, SOBRE TODO, lo que nos llama la atención es que hay una fuerte oscilación de temperaturas entre EL DÍA y LA NOCHE. Imaginaros lo que es SUBIR o BAJAR y tener una diferencia de 40 o 50 grados entre el día y la noche ¿eh? Una diferencia muy grande sí. Nos podemos fijar muy bien en lo que son las gráficas. MIRAR LAS GRÁFICAS de los distintos climas que hemos visto, el ecuatorial, tropical y luego fijaros en las gráficas del desértico. Mirarlo No, no de temperaturas. Si estamos por las temperaturas. A ver, mirar en la página setenta y tres. El ecuatorial ¿Veis que apenas HAY OSCILACIÓN? ¿eh? ¿En lo que es la gráfica donde, donde muestra la lluvia y el calor? ¿lo veis? Pone temperatura ¿lo veis? Bien, pues la línea ROJA es lo que está midiendo la temperatura media de cada mes. ¿Veis que apenas hay oscilación entre ENERO y el resto de los meses hasta diciembre?. APENAS hay oscilación de temperaturas LA MÍNIMA, la mínima puede estar por loos veintiii cuatro, entre veintitrés y veinticuatro, y LA MÁXIMA, unos veintiséis ¿verdad? La oscilación muy poca. Por qué, que porqué hay más grados en invierno Eso es que oscila muy poquito. Tú ten en cuenta que es que ahí, había una temperatura las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero había muy poquita diferencia entre el invierno y el verano, no había ni una estación calurosa ni el invierno era frío como estamos acostumbrados aquí, y nos resulta un poco difícil Nos resulta un poquito difícil contemplar este clima pero, ¿por qué? porque no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima. O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo? Si pasamos a la hoja setenta y cinco, la página setenta y cinco, vemos como ya ahí LA LÍNEA oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo? Oscila un poquito más las temperaturas, la máxima es un poquito más alta y la mínima Y luego, si pasamos ya por último a la página setenta y seis, el clima que estamos viendo, el desértico, YA LA CURVA como que como que se nota mucho más ¿no? ¿Eh? Hasta aquí abajo, arriba y abajo es una montaña ¿verdad? Se nota, hay una oscilación muy grande PERO FIJAROS, fijaros que en el desértico ¿unas temperaturas mínimas? ¿a que no pasa ni siquiera diez grados? Como mucho se quedan en catorce ¿lo veis?, ¿que coincide con el invierno? Porque los INVIERNOS SON TEMPLADOS ¿eh? Aquí ¿eh? Aquí esta mañana ¿a cuántos grados

L1/2

Venga. Hoy vamos a explicar los complementos del verbo, ¿de acuerdo? Bien. Voy a poner aquí una oración y vamos a ver vamos a analizarla. Hasta ahora hemos analizado las oraciones viendo el sujeto y el predicado Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN decíamos complementos sim-

plemente, ¿eh? Ahora ya vamos a aprender a darles un nombre a esos complementos ¿de acuerdo? Los complementos del verbo los principales son estos tres: es objeto directo, el objeto indirecto y el objeto o complemento circunstancial ¿De acuerdo? Bien. Yo voy a poner ahora una oración en la pizarra y la vamos a analizar de aquella forma que sabíamos nosotros analizar ¿De acuerdo? Venga, vamos a ver Yo pongo por ejemplo La niña compró compró un regalo Vamos a ver Analizamos Analizamos esta oración y sabíamos analizar y decir sujeto, la niña, y ¿predicado verbal? compró un regalo, predicado verbal, Muy bien. De acuerdo. Bien. ¿EL NÚCLEO DEL SUJETO ES? la niña, muy bien. ¿El núcleo del predicado? compró es el verbo. El núcleo del predicado siempre hemos dicho que ERA UN VERBO Bien Y esto que tenemos aquí hasta ahora decíamos que era un COMPLEMENTO, pero sin especificar de qué tipo. Ahora ya vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento le vamos a LLAMAR OBJETO DIRECTO OBJETO DIRECTO Y diréis vosotros, y ¿POR QUÉ OBJETO DIRECTO? ¿POR QUÉ SE YO QUE ES OBJETO DIRECTO? Pues muy bien, ahora vamos a averiguar CÓMO podemos decir que eso es el objeto directo PODEMOS preguntarle al sujeto ¿QUÉEE COSA COMPRÓO y si la respuesta es un regalo, entonces esto es objeto directo ¿De acuerdo? Entonces si le preguntamos ¿QUÉ COMPRÓ LA NIÑA? Le hacemos esta pregunta al sujeto y la respuesta ES ESTA, eso es objeto directo. Eso es una forma de averiguar el objeto directo. ¿De acuerdo? Bien. Hay otra segunda FORMA porque NO HAY SOLO UNA, hay otra, de asegurarnos de que es objeto directo, y es que el objeto directo lo podamos, perdón el objeto directo Chiss, lo podamos, lo podamos SUSTITUIR POR PRONOMBRE ÁTONO. LOS PRONOMBRES ÁTONOS OBJETO DIRECTO son lo, la, los, las Entonces, lo ponemos aquí, OBJETO DIRECTO. Los pronombres que pueden desempeñar la función de objeto directo son lo, la, los, las. Lógicamente lo y la son singular. Masculino y femenino singular. Los y las, masculino y femenino plural ¿De acuerdo? Bien. Pues si yo puedo sustituir el objeto directo por uno de estos pronombres ¿eh? Entonces, clarísimamente esto es OBJETO DIRECTO. Yo puedo decir María, la niña compró un regalo. Puedo decir, la niña LOOO compró y he sustituido he sustituido un regalo por el pronombre lo que me hace la función de objeto directo. ¿Hasta ahí vamos bien? ¿Se va entendiendo? Bien Vamos a poner otro otro ejemplo. ¡Eh! Juan come pan ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí? Sujeto Juan. ¿Predicado? todo lo demás ¿El núcleo del predicado? come. ¿Y pan, qué será? complemento ¿de qué tipo? de objeto

L1/3

Luchar por mejorar sus condiciones de vida, ahí ya tengo el nacimiento de los sindicatos y voy a tener el NACIMIENTO DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS. ¿Queda claro? De al, de algún, de unos determinados partidos políticos que son, los partidos de izquierdas o los anarquistas ¿queda claro? Y frente a ellos otros partidos políticos que serán los partidos que defiendan a los empresarios ¿eh? a los empresarios. Fijaros, la historia del siglo VEINTE está aquí, el nacimiento de la historia del siglo veinte está en esto ¿eh? en esto, ¿vale?. Entonces, habíamos, ah, nos habíamos quedado en que vivían en unas viviendas horroooooas, que se habían construido de forma rápida, que no reunían las condiciones de habitabilidad ¿eh?, que había hacinamiento, había, nos habíamos quedado ahí. ¿Vale? Bueno, vamos a LEER, dice los obreros desde ahí lo vamos a ir leyendo ¿de acuerdo? Venga. Ah, ¿quieres empezar tú? Fijaros. unas teorías, unas nuevas corrientes de pensamiento que van a intentar dar solución a esa vida, a esa vida que tienen los trabajadores ¿eh? Pero básicamente son, el socialismo, el anarquismo y ahí os dice que, la doctrina social de la Iglesia. ¿Eh? Es decir, eh, lo que sería los que sería el embrión que luego ha sido en Iberoamérica la Teología de la Liberación. Lo que luego FUE en Iberoamérica ¿vale? Venga, sigue. Vamos a ver,

mirar, este es el PADRE DEL SOCIALISMO, bueno el padre del socialismo y luego el padre de lo que luego será el comunismo ¿eh? CARLOS MARX ¿Vale?, Carlos Marx ¿eh? Que es el fundador de lo que se llama socialismo científico ¿vale? Mirar. Carlos Marx lo que, lo que dice es que la SOCIEDAD está dividida en, en obreros y dueños de los medios de producción. Está dividida entre los que trabajan y los dueños de las empresas ¿Queda claro? Y que, esas dos clases sociales, esas dos clases sociales están constantemente enfrentándose ¿Vale? Y QUE, en esa lucha entre esas dos clases sociales, EN EL FUTURO, en el futuro, quienes van a ganar van a ser los obreros ¿Vale? Y que, cuando los obreros ganen, cuando el proletariado GANE pues se va a fundar una sociedad en la que ya no habrá ningunaaa, ningún, no habrá burgueses y no habrá clases sociales ¿queda claro? Será una única clase, una única clase social que será la clase social de los trabajadores ¿vale? Mirar. ESTO, esto, es lo que ocurrió en Rusia y en Cuba Lo que pasa es que, al pasar del tiempo, esta sociedad UTÓPICA, es decir, una sociedad idílica donde nadie es más que nadie, donde todo el mundo tiene TODO ¿eh?, donde absolutamente es IGUALITARIA EN TODO, al pasar del tiempo en estas sociedades, como ocurrió en la, como ocurrió en, en la Unión Soviética, en la antiguas Unión Soviética, o como ocurre en, en, en Cuba, o como probablemente ocurra en China ¿eh? Al pasar del tiempo al FINAL termina habiendo una clase dirigente que no es la del proletario

L1/4

equis igual a b. equis igual, a menos b equis seis, partido de menos cinco. Miro a ver si se PUEEEDE simplificar esa fracción. ¿Se puede simplificar? ¿Tienen algo en común el veintiséis y el quince? NO. Luego, menos entre menos a mas, lo único que se me convierte en positiva ¿vale? Bueno. Entonces, teniendo estos denominadores TAN ALTOS tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números, pero no lo puedo expresar AHÍ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer la descomposición factorial, pues en otro papel o en otro sitio. ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial de ciento cincuenta, cien y sesenta RECUERDO que siempre tengo que empezar a elegir los divisores más pequeños que tenga cada uno de ellos ¿está claro? Si un número puede ser divisible enntre dos y entre tres, siempre empiezo por el divisor más pequeño, el dos ¿de acuerdo? ¿Ciento cincuenta entre dos a? Yo lo que oigo, setenta y cinco. Setenta y cinco ya no es divisible, esto está dedicado a ti Iván. Setenta y cinco ya no es divisible entre dos, LO ES entre tres, que lo compruebo, siete y cinco doce, y LO ES entre cinco. Como lo es entre tres y lo es entre cinco ¿elijo? Y ME EXPRESO EL CIENTO CINCUENTA como forma de producto de los factores averiguados ¿Vale? Vamos con el cien. luego cien es igual a dos al cuadrado por cinco al cuadrado. Y vamos con sesenta, que sesenta también es divisible ENTRE DOS, ENTRE TRES Y ENTRE CINCO puedo elegir entre dos entre tres o entre cinco. Empiezo por el pequeño, por el dos. A TREINTA LE PASARÍA LO MISMO, también es divisible entre los tres, entre los tres divisores más pequeños que hay, pero elijo el más pequeño. A quince, quince ya tengo que elegir o entre el tres o entre el cinco ¿Elijo? el tres A cinco, a cinco y a una. Luego sesenta es dos al cuadrado por tres y por cinco ¿Vale? Mcm de ciento cincuenta, cien y sesenta para que sea tiene que ser: UN MÚLTIPLO DE LOS TRES A LA VEZ, UN MÚLTIPLO DE LOS TRES A LA VEZ, pero tiene que ser, el múltiplo más pequeño que tenga los tres a la vez. Luego, tengo que elegir LOS FACTORES COMUNES Y NO COMUNES DE MAYOR EXPONENTE. Pero si elijo una vez el cinco al cuadrado YA NO TENGO QUE ELEGIRLO MÁS VECES YA LE HE ELEGIDO, YA LE HE COGIDO. ¿Seguro

Iván? ¿Vale? Pues entonces empiezo por el común más pequeño. El dos. ENTRE DOS Y DOS AL CUADRADO elijo DOS AL CUADRADO. Porr, y SIEMPRE POR porque estoy multiplicando para averiguar un múltiplo, no tengo que poner una comita como a no se quién le vi el otro día EEL TRES, elijo el tres pues nada más que tengo, pues ya está. Y ahora, el cinco entre cinco y ¿cinco al cuadrado? Pues cinco al cuadrado, PERO SÓLO UNA VEZ

L1/5

Bueno. Los dos tipos de energía más importante que vamos a estar viendo ahora, son los que producen el movimiento. Cuando algo se pone en movimiento, inmediatamente está, como consecuencia, produciendo energía. Hay dos tipos porque el movimiento se puede realizar de dos formas. El movimiento puede ser SOBREE el suelo, sobre una línea y en horizontal o, puede ser en CAÍDA de un cuerpo, la caída LIBRE de los cuerpos. La caída libre de los cuerpos debido a la fuerza de gravedad; acordaros ¡eh! Pero, también puede haber LA eh ENERGÍA que se desarrolla CUANDO un cuerpo se pone en movimiento. Bien sea la fotografía que tenéis ahí de cómo entra la bala a través de la manzana y luego, después el orificio tan enorme que produce, o bien puede ser, cualquiera de nosotros EN EL MOMENTO en el que estamos en estado de reposo y nos ponemos en movimiento. Inmediatamente nosotros estamos desarrollando una energía. En la en la el tipo de energía en la que nosotros ponemos en movimiento o una mesa se pone en movimiento porque nosotros estamos empujando a la mesa, ése es el tipo de energía cinética, con un nombre un poco raro. Y LUEGO, el otro tipo de movimiento debido a la caída libre de los cuerpos es la energía potencial. Si os dais cuenta, en LOS DOS depende de la masa del cuerpo que va a desarrollar esa energía; es lógico. No puede desarrollar la misma energía UNA HORMIGA que, por ejemplo, un elefante. Una hormiga va a moverse para ir a recoger hojas y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar. ¿De qué va a depender esa energía que cada uno de los dos desarrollan? De la masa del cuerpo. La masa de LA HORMIGA ES DISTINTA a la masa del león ¿está claro? Y, TAMBIÉN ¿de qué va a depender? De la velocidad que sea capaz de llevar ese cuerpo. No es lo mismo la energía que desarrolla el león cuando está tranquilamente PASEANDO O AL ACECHO para saltar sobre la presa, al momento en que realmente SAALTA y va a por la presa. En esos momentos la velocidad que lleva ES ENOORME y, ADEMÁS, es muy cortita, el león no puede estar mucho tiempo corriendo, se agota. Tiene que ser una velocidad MUY RÁPIDA pero muy corta. No le pasa, por ejemplo, lo mismo al leopardo que puede adquirir MÁS VELOCIDAD y, además, durante más tiempo. Ya depende de la constitución que tenga pues cada uno de los seres que se está poniendo en movimiento. Por lo tanto, la energía cinética nos está dependiendo de la masa del cuerpo y de la velocidad que lleve dicho cuerpo. La energía siempre, sea del tipo que sea, se mide en unas unidades concretas se llaman Julios. Los Julios del señor que demostró este tipo de energías Ernest Jule. Era un señor inglés y debido aaa su nombre, se le dio el nombre a la unidad de

L1/6

Lo que habíamos estado viendo eran sobre los avances avances en la agricultura creo recordar, ¿no? que habíamos estado hablando sobre que sobre que se había

suprimido el barbecho, os recuerdo que os había comentado lo que significaba una tierra en barbecho ¿eh? Y os había dicho que se era se dividía la tierra en dos o en tres partes, dependía ¿eh? y una parte se dejaba descansar y la otra se cultivaba se cultivaba con lo que fuera. Al año siguiente, la parte que se había cultivado se dejaba descansar y se cultivaba la otra que había estado en descanso Este tipo esta, esta, esta actuación se hacía así para regenerar la tierra, ¿recordáis que os estuve contando que no había hasta el siglo dieciocho NO HAY abonos? Nada más que abonos naturales que son los excrementos de los animales, por ejemplo ¿vale? Entonces, los abonos son muy pobres y había que dejar descansar la tierra para poder producir para que la tierra pudiera producir NADA ¿eh? porque daba muy poquita, daba muy poquitas cosas. Entonces, una de las cosas que se hace en el diecinueve ¿eh? ES SUPRIMIR el barbecho. Es decir, lo que se hace es que la tierra, el trozo que se dejaba, que se dejaba descansar, ya no se deja descansar, lo que se hace es PONER unos productos, unas plantas que consuman ¿eh? Se alternan cultivos. Si en medio campo pongo patatas en el otro medio pongo trigo, pongo cebada. Esto era uno de los nuevos avances. Otro avance, recordáis que os conté que se habían metido, se habían introducido nuevos cultivos: el maíz, la cebada; generalmente cultivos que proceden de América ¿queda claro? Cultivos procedentes de América que no se conocían en Europa antes del siglo dieciocho ¿eh?. Y luego, oh, recordáis que se había, os dije también que se habían introducido, se plantaban plantas FORRAJERAS ¿eh? Aquellos, chis Plantas forrajeras y estas plantas forrajeras dan de comer a los animales. Son plantas como la alfalfa, que sirven para alimentar a los animales. Y creo que nos habíamos quedado en el avance, en el avance de los oh, aperos agrícolas ¿eh?. Creo recordar también que os había dicho que se introduce que antes se utilizaba un arado, cuya procedencia era el arado romano ¿eh? Es un arado que puede, que no airea nada la tierra, que apenas la voltea y ahora se introduce algunos arados y algunas máquinas que lo que van a hacer va a ser ah aparecen una segadora mecánica, una trilladora mecánica que lo que hacen es ayudar a los hombres a no tener, a los, a los a no tener que hacer esos trabajos tan duros ¿vale? Veeenga. Tú eres el primer día que vienes a clase ¿verdad? ¿Vienes, eres el primer día que vienes a clase? Pues hay de ti como te vea moverte ¡Que te estés quieto! ¿Vale? Eso. Vamos a ver, me parece que nos quedamos en consecuencias que tuvo la revolución industrial ¿eh? en

L2/1

Me llamo y voy a explicaros un poquito el tema de las tiendas ¿vale? El nombre de tiendas, el nombre de lugares y ciudades y nombresss, bueno de calles ¿vale? Cómo se como se toman, ese tema en España. Bueno, en principio, En España, los nombres de tiendas ¿eh? Hacen referencia al producto que venden, ¿vale? al producto que venden. Por ejemplo, si nosotros compramos, pescado vamos a comprar a ¿la? Pescadería] Si nosotros compramos fruta ¿Si compramos carne? A la carnicería, ¿de acuerdo? También hay otros otros sitios en el que las tiendas eh reciben también hacen referencia al producto pero es A ALGUNO DE LOS PRODUCTOS, por ejemplo eh, el producto que es papel tendría que ser papelería, pero en la papelería también se vende material escolarr, BOLÍGRAFOS, LAPICEROS, libros... o sea pero hace referencia a uno de los productos que se venden y por ejemplo, zapatería, igual. Hace referencia a uno de los productos que se venden. En la zapatería se venden BOTAS, ZAPATILLAS, bolsos ¿de acuerdo? Entonces hace referencia el nombre de algunas tiendas ¿de acuerdo? Puede ser, que hacen referencia a todo lo que se vende como el

pescado, pescadería; la fruta frutería carne, carnicería o a ALGUNO de los productos hacen referencia a alguno de ellos como papelería, el papel, o zapatería, zapato ¿de acuerdo? Bueno, unos de los nombres que también hay de tiendas hacen referencia a las personas que son sus dueños, ¿vale? que son sus jefes ¿de acuerdo? Entonces, por ejemplo, si hay un bar que se llama Bar Pepe, es porque el dueño ¿se llama? Pepe] o hay un restaurante que se llamaaa Luisa es porque el dueño se llama la dueña se llama Luisa. Un quiosco Se llama Maite, pues quiosco Maite. Una mercería la mercería donde se venden cosas de costura uhm, para coser eh, pues una mercería si se llama Luis pues se llama Luis. O sea que, hay nombres de tiendas que hacen referencia a sus dueños, antes hacían referencia a los productos que vendían, y ahora a sus dueños, ¿de acuerdo? Bueno. Después hay otros TIPOS de tiendas, otros nombres de tiendas que tienen nombres especiales que no hacen referencia ni a los dueños, ni al nombre del dueño, NIAL producto que se vende. Nada más que tiene↑ un nombre especial que no tiene ninguna relación, o sea, se llama así porque se llama así y ya está. Entonces está, el estanco El estanco es el No es un sitio donde se venden ESTANQUES ¿eh? El estanco es donde se vende tabaco, ¿de acuerdo? Después está La bodega. Donde se vende vino o alcohol ¿eh? o algún tipo de licor También están ehh droguería, donde se venden artículos de limpieza, para el hogar ¿vale? como detergentes lavavajillas, o cosméticos o colonias ¿de acuerdo? Y después está el tipo de tienda que se llama ULTRAMA RINOS. Ultramarinos. El tipo de tienda ultramarinos es toda la que ENGLOBA eh alimentos, alimentación. O sea, ahí ya

L2/2

En es decir en septiembre cuando vengáis a hacer las matrículas el día doce es fiesta Pero sólo aquí en Móstoles en Madrid no ¿eh? O sea que a eso se le llama FIEsta LOCAL ¿eh? Luego hay otras FIESTAS que son las las de la Comunidad ¿uhm? QUE son fiestas en otras comunidades pero no son fiestas aquí Por ejemplo el día dos de mayo ¿uhm? que ya lo hemos tenido hace poco ¿uhm? pues ese día fue fiesta en Madrid Y en algunas comunidades o sea perdón en algunas localidades no Por ejemplo pues a lo mejor en algunas en Arganda no fue en eh, Fuenlabrada tampoco fue, en GeTAfe, en otras poblaciones que hay alrededor eh de Madrid pues no fue fiesta ¿vale? Pero nosotros si es cierto que nombramos y hablamos fiesta} a todo eh a todos los días claro en educación en el cole no tenemos clase para nosotros todos esos días son fiestas. Pero no son REALES Hay otros colectIvos pues LOS albañiles, eh, los transportistas las, los horarios de comercio la gente que trabaja en comercio todo esa gente incluso los días que nosotros tenemos fiesta ellos trabajan Los DOMINGOS por EJEMPLO los días festIvos que es además cuando más dinerillo ganan eh bien A ver, ¿qué más cositas os voy a contar? eh, ¡ah! ¿habéis lo de los puentes? ¿Sí? Bueno pues nosotros le llamamos puente, ¿sabéis a qué le llamamos puente? ¿no? ¿sí? bueno pues por ejemplo vamos a verla última fiesta que hemos tenido ha sido la de San Isidro} que ha sido en Mayo ¿os acordÁIS? El día quince de mayo bueno pues esa fiesta este año ha caído en lunes ¿uhm? si esa fiesta en vez de caer en lunes cae en martes nosotros que somos muy espabiladillos} NOSOTROS y ESO lo hace mucha gente en muchos muchas profesiones lo que hace es cogerse pide a su empresa el día anterior y entonces ese día junto con el doMINgo y el SÁBADO pues hace un puente es lo que nosotros llamamos un puente ¿uhm? de esa manera juntamos sábadO domingo lunes y martes y en vez de un día de fiesta de la semana pues nos hemos juntado ahí con cuatro días ¿uhm? ¿vale? Bueno tenéis que decir no se si me queda algo más de las fiestas eso Que hay uhm nosotros le llamamos fiesta todo PE-RO hay diferencias depende del colectivo en el que estemos trabajando ¿eh? Hay otra

cosita por ejemplo hay profesiones los albañiles tienen un día de fiesta en concreto que hace lo que hace es celebrar el día de esa profesión ¿sí? pues supongo que habrá los camioneros tienen OTRO no sé si lo habéis oído alguna vez ¿sí? ¿no? ¿Uhm? Bueno ¿Me queréis preguntar algo de las fiestas? ¿no? ¿habéis estado en las últimas de Festimad? ¿no? No habéis ido a esas fiestas a las macro fiestas esas que la gente se tira cuatro días por ahí ¿no? no me lo creo con los jóvenes que

L2/3

Os voy a explicaros voy a hablar de dos temas BÁSICAMENTE uno de los temas es son las fiestas ¿Sabéis lo que son las fiestas? ¿Aquí en España? os he traído un calendario ¿vale? Si os fijáis en el calendario los días de fiesta se señalan con un número en color rojo ¿vale? entonces eso Aquí en España normalmente los días de fiesta todas las tiendas ehhh suelen estar cerradas Ehhh la gente que venís de fuera del país fuera de España ¿sí? pensáis que aquí en España hay muchas fiestas Muchas fiestas Ehhh y bueno son me imagino las fiestas que suele haber en cualquier país Eh todas normalmente los días de fiesta que hay aquí en España suelen ser por dos motivos Un motivo suele ser eh, por motivos de religión o políticos, ¿vale? Ehhh también hay fiestas de la ciudad por ejemplo aquí en X la fiesta suele ser el once de septiembre y también FIESTAS de la comunidad la de Madrid en general POR EJEMPLO, el dos de Mayo es fiesta aquí en Madrid ¿vale? Hasta ahí bien ¿no? En los estudiantes y los profesores suelen tener MÁS vacaciones que cualquier otro trabajador suele haber uhhmm más vacaciones sobre todo en Navidad en diciembre y también en verano que son los meses de bueno junio, julio y agosto bueno sobre todo julio y agosto eso es OTRA cosa CUANDO una FIESTA cae en martes o en jueves hay gente que eh, coge otros días por ejemplo si la fiesta es un MARTES que no es el caso éste pues la gente tampoco trabaja el catorce que es lunes aunque NO es FIESTA la gente no trabaja Entonces ESO se llama hacer un puente como un puente ¿no? Pues iguales como hacer un puente eso es y bueno normalmente los españoles bueno la gente en general dedica las FIESTAS pues a descansar o a pasarlo bien ¿vale? ESO referente a las fiestas ahora otra cosa los horarios de las tiendas cuando abren y cuando cierran Normalmente los horarios aquí en España de las tiendas por lo general suele serse abre por la mañana y por la tarde por la mañana se abre se suele abrir de DIEZ de la mañana hasta las dos más o menos luego se cierra y por la tarde desde las cinco hasta las ocho de la tarde ¿vale? Ese es el horario general Luego hay otras algunas tiendas algunos uhhm negocios como por ejemplo los bancos o las farmacias que tienen horarios diferentes ¿vale? se adaptan un poco más al público o a la gente ABREN más temprano más pronto por si hay alguna persona que antes de empezar a trabajar necesita sacar dinero o comprar algún medicamento y cierran un poquito más tarde también ¿vale? Eh y luego están las grandes superficies que son los hipermercados los comercios grandes eso es como por ejemplo aquí en Alcorcón Parque Oeste. Sería un Centro Comercial. Alcampo, eso es/, esas tiendas/ tienen un horario mucho mayor.

L2/4

Bueno pues vamos a empezar en primer lugar por lo que son las fiestas ¿uhm? Las fiestas, los días festivos son días que no se trabaja Son días en los que normalmente

los comercios están cerrados ¿Vale? NO SIEMpre es así En algunas ocasiones los días festivos si son días comerciales por ejemplo con los grandes centros comerCIAles suele suceder que el primer domingo de cada mes si que se suele trabajar por lo menos en las grandes ciudades LAS ehhs LAS FIESTAS normalmente es suceden por dos cosas o vienen de dos cosas por una PARTE por fiestas políticas o días políticos como puede ser el día de Laa Constitución O bien por fiesTAS religiosas de carácter religioso como tenemos en NaviDÁdes en Semana SANta por ejemplo Bien LAS fies-tas por ejemplo también pueden ser AUtonómiCAS y loCAles la fiesta de LA AUtono-mía de la comunidad de Madrid ¿SABÉIS cuando es? ¿no? ES EL DOS de mayo ¿va-le? El día de la Comunidad de Madrid Yyy la FIESta loCAL en X ¿Sabéis cuál es? ¿Qué día es? ¿no? El ONCE de septiembre el once de septiembre ¿bien? LAS eh FIESTASpara los docentes y para los alumnos suele SERpara estudiantes suelen ser bastante mas ehhs más grandes suelen ser más exTENSas QUE PARA los trabajado-res de tal forma que por ejemplo Para los estudiantes hay fiesTAS en naviDades desde el mes de diciembre hasta el mes de enero también desde el mes de enero des-puÉS tenemos en Semana Santa la Semana Santa que suele durar aproximadamente para estudiantes unos doce trece días pues eh depende del año}depende del año entonces nos podemos encontrar con que la Semana Santa comienza en MARzo en aBRIL por ejemplo por ejemplo este año } ¿cuándo ha sido la Semana Santa ¿En qué mes? En el mes de Abril la hemos tenido pero otras veces ha caído en el mes de MARzo se ha adelantado PORQUE como es una fiesta religiosa es la iglesia católica la que calCula las fechas y por eso en cada Año las fiestas CAEN fechas distintas ¿de acuerdo? bien y LUEgo tenemos las fiestas de verano para los estudiantes ¿CUÁntos son las fiestas? ¿CUÁNdo y cuánta cuánta fiesta tenemos? ¿Dos meses? El mes de julio y el mes el mes de juLIOy el mes de AGOSTO y los docentes los profesores también tenemos esas mismas fiestas sin EMBARGO el resto de los trabajadores ¿CUÁN-tas fiestas tienen al año? en cuanto a vacaciones? ¿cuántos eh MEses o cuántos días se disfrutan? Un trabajador ¿cuánto suele tener? ¡UN MES! Un mes de vacaciones ¿vale? LAS vacaciones para los trabajadores no TIEnen por qué coGERse toDAS JUNtas disfruTAR se en un solo mes sino que se pueden disfrutar de forma fracciona-da de forma partida entonces tú puedes disfrutar quince días por ejemplo en verano y otros quince días en invierno en algunas empresas no siempre entonces bueno hoy en día se hace de esta forma también para disfruTARlas no tan seguidas sino para hacer dos

Variedad Léxica: palabras diferentes utilizadas por texto (500 palabras)

L1/1 L1/2		L1/3		L1/4		L1/5		L1/6 L2/1		L2/2		L2/3		L2/4	
a	1	a	16	a	13	a	19	a	16	a	12	a	15	a	12
abajo	2	acuerdo	8	absolutamente	1	acuerdo	1	acecho	1	abonos	3	acuerdo	8	acordáis	1
acostumbrados	2	ahí	1	acuerdo	1	ahí	1	acordaros	1	actuación	1	ahí	1	además	1
acuerdo	3	ahora	6	ah	2	ahora	1	además	1	agrícolas	1	ahora	1	ah	1
África	2	al	2	ahí	4	al	2	además	1	agricultura	1	al	5	ahí	3
ahí	2	analizado	1	al	5	algo	1	adquirir	1	ah	1	alcohol	1	albañiles	2
alta	1	analizamos	2	algún	1	altos	1	agota	1	ahora	1	algún	1	algo	2
año	1	analizar	3	anarquismo	1	averiguados	1	ahí	1	airea	1	algunas	1	alguna	1
apenas	3	analizarla	1	anarquistas	1	averiguar	1	ahora	1	al	1	alguno	3	algunas	3
aquí	5	aprender	1	antiguas	1	be	2	al	3	alfalfa	1	alimentación	1	alrededor	1
arriba	1	aquella	1	aquí	1	bueno	1	algo	1	algunas	1	alimentos	1	anterior	1
atención	1	aquí	3	básicamente	1	cada	2	bala	1	algunos	1	antes	1	año	1
aunque	1	asegurarnos	1	bueno	2	cinco	20	bien	2	alimentar	1	artículos	1	aquí	2
bajar	1	Átono	1	burgueses	1	cien	4	bueno	1	alternan	1	así	2	arganda	1
bien	2	Átonos	1	Carlos	3	ciento	4	cada	2	América	2	bar	2	bien	1
cada	1	averiguar	2	china	1	cincuenta	4	caída	4	animales	3	bodega	1	bueno	5
calor	1	bien	11	científico	1	claro	1	capaz	1	antes	2	bolígrafos	1	cae	1
calurosa	1	chiss	1	claro	4	cogido	1	cazar	1	año	1	bolsos	1	caer	1
calurosas	1	circunstancial	1	clase	4	comita	1	cinética	2	aparecen	1	botas	1	caído	1
calurosas	1	clarísimamente	1	clases	4	como	4	claro	1	apenas	1	bueno	4	camioneros	1
catorce	1	come	2	como	4	compruebo	1	como	1	aperos	1	calles	1	celebrar	1
cinco	2	cómo	1	comunismo	1	común	2	cómo	1	aquellos	1	carne	2	cierto	1
clima	3	complemento	5	condiciones	2	comunes	2	con	1	arado	3	carnicería	2	claro	1
climas	1	complementos	6	constantemente	1	con	2	concretas	1	arados	1	ciudades	1	clase	1
coincide	1	compró	8	construido	1	convierte	1	consecuencia	1	así	1	colonias	1	cogerse	1
como	6	cosa	1	corrientes	1	cuadrado	8	constitución	1	avance	3	como	4	cole	1
con	1	darle	1	cuando	2	de	14	corriendo	1	avances	3	cómo	1	colectivo	1
contemplar	1	darles	1	cuba	2	dedicado	1	corta	1	ayudar	1	compramos	3	colectivos	1
cuatro	1	de	10	dar	1	denominadores	1	cortita	1	barbecho	3	comprar	1	comercio	2
cuenta	1	decíamos	2	de	19	descomposición	3	cualquiera	1	campo	1	cosas	1	comunidad	1
curva	1	decir	4	decir	2	día	1	cuando	3	cebada	2	coser	1	comunidades	2
Dani	1	del	6	defiendan	1	divisible	5	cuenta	1	chis	1	cosméticos	1	con	3
de	11	demás	1	del	8	divisor	1	cuerpo	7	claro	1	costura	1	concreto	1
eh	5	desempeñar	1	desde	1	divisores	2	cuerpos	3	clase	2	de	29	contar	1
en	1	dicho	1	determinados	1	doce	1	dais	1	comentado	1	del	1	cosita	1
estáis	1	directo	18	dice	3	dos	13	de	27	comer	1	después	3	cositas	1

decir	1	diréis	1	dirigente	1	ecuación	2	debido	3	como	2	detergentes	1	creo	1	como	4	cuando	1
del	1	eh	4	dividida	2	el	20	del	6	con	2	donde	5	cuando	2	comprar	1	cuándo	2
desértico	2	ejemplo	2	doctrina	1	elegido	1	demonstró	1	conocían	1	droguería	1	cuatro	2	comunidad	1	cuánta	2
desértico	1	el	12	donde	3	elijo	2	depende	2	consecuencias	1	dueña	1	de	17	con	1	cuántas	1
día	2	en	1	dos	3	elegir	4	depender	2	consuman	1	dueño	3	decir	2	cosa	2	cuanto	1
dicho	1	entendiendo	1	dueños	2	elegirlo	1	dependiendo	1	contando	1	dueños	4	del	1	cualquier	2	cuántos	3
diciembre	1	entonces	4	eh	10	elijo	4	desarrolla	2	conté	1	eh	8	depende	1	cuando	3	de	28
diez	1	era	2	el	15	ellos	1	desarrollan	1	cosas	2	ejemplo	4	día	9	de	20	del	2
diferencia	3	es	14	ellos	1	empezar	1	desarrollando	1	creo	3	el	17	días	6	dedica	1	depende	2
difícil	2	ese	1	embrión	1	empiezo	3	desarrollar	2	cultivaba	3	ellos	1	diferencias	1	del	1	desde	2
distintos	1	eso	3	empezar	1	en	4	después	1	cultivado	1	en	6	dinerillo	1	descansar	1	después	1
donde	2	esos	1	empresarios	2	entonces	3	dicho	1	cultivos	4	engloba	1	doce	1	desde	1	día	4
durante	1	especificar	1	empresas	1	entre	22	dio	1	cuya	1	entonces	3	domingo	2	días	4	días	10
ecuatorial	1	esta	3	en	24	equis	3	distinta	1	daba	2	es	8	domingos	1	diciembre	1	diciembre	1
ecuatorial	1	este	1	enfrentándose	1	es	10	dos	5	dan	1	escolar	1	dos	1	diez	1	disfrutan	1
eh	1	esto	3	entonces	1	esa	1	durante	1	de	8	ese	1	educación	1	diferentes	1	disfrutar	3
el	19	estos	2	entre	2	escribe	2	eh	2	decir	1	España	2	eh	9	dinero	1	disfrutarlas	1
elevadas	2	explicar	1	es	10	está	3	ejemplo	2	deja	1	especial	1	ejemplo	5	dos	4	distintas	1
en	13	facilito	1	esa	3	esto	1	el	13	dejaba	4	especiales	1	el	9	ehhh	8	doce	1
enero	1	femenino	2	esas	3	estos	1	elefante	1	dejar	1	está	4	ellos	1	ejemplo	5	docentes	2
entre	5	forma	3	esta	1	estoy	1	empujando	1	del	1	están	1	empresa	1	el	6	domingo	1
era	1	función	2	está	4	exponente	1	en	19	dependía	1	estanco	3	en	26	empezar	1	dos	5
eran	2	hace	1	están	1	expresar	1	energía	12	descansar	5	estanques	1	entonces	1	en	19	durar	1
es	9	hacemos	1	estas	1	expreso	1	energías	1	descanso	1	explicaros	1	es	7	entonces	2	eh	5
ese	1	hasta	2	este	1	factores	2	enorme	2	día	2	fruta	2	esa	5	es	11	ejemplo	7
eso	1	hay	3	esto	4	factorial	3	entra	1	dicho	2	frutería	1	esas	2	esas	1	el	16
está	1	he	2	fijaros	2	forma	2	era	1	diecinueve	1	hace	3	ese	2	ese	1	embargo	1
estación	1	hemos	2	final	1	fracción	1	Ernest	1	dieciocho	2	hacen	7	eso	3	eso	7	empezar	1
estamos	4	hoy	1	forma	1	hacer	2	es	7	dije	1	hacían	1	esos	1	España	6	empresas	1
estar	1	indirecto	1	frente	1	hago	1	esa	2	dividía	1	hay	6	espabiladillos	1	españoles	1	en	21
este	1	Juan	2	fue	1	hay	1	ese	1	dos	1	hogar	1	estado	1	están	1	encontrar	1
extremadamente	1	la	15	fundador	1	he	2	ése	1	duros	1	igual	1	este	1	estar	1	enero	2
fijar	1	las	4	fundar	1	igual	3	esos	1	ejemplo	1	jefes	1	estemos	1	éste	1	entonces	3
fijaros	1	le	3	futuro	2	Iván	2	está	4	eh	10	la	9	Festimad	1	estudiantes	1	es	8
fijaros	2	llamar	1	ganar	1	la	8	estado	1	el	12	lapiceros	1	festivos	1	explicaros	1	esas	1
frío	1	lo	9	gane	1	le	4	estamos	3	en	13	las	3	fiesta	12	farmacias	1	eso	1
fuerte	1	lógicamente	1	ganen	1	lo	9	estar	2	entonces	2	lavavajillas	1	fiestas	8	fiesta	7	esta	1
grados	3	los	10	ha	1	los	9	este	1	era	3	libros	1	fue	4	fiesta}todas	1	están	1
gráfica	1	maría	1	había	2	luego	4	formas	1	eran	1	licor	1	Fuenlabrada	1	fiestas	9	este	1
gráficas	1	más	1	habíamos	3	mas	1	fotografía	1	eres	2	limpieza	1	ganan	1	fijáis	1	estudiantes	4
gráficas	2	masculino	2	habían	1	mÁs	1	fuerza	1	es	6	llama	10	gente	4	fuera	2	extensas	1
grande	3	me	1	habiendo	1	más	7	gravedad	1	eso	1	llama	1	Getafe	1	general	4	fechas	2
había	3	muy	3	habitabilidad	1	mayor	1	haber	1	esos	1	llamo	1	ha	3	gente	6	festivos	2
haga	1	niña	6	habrá	3	mcm	1	hay	1	esta	3	lo	1	habéis	4	grandes	2	fiesta	4
hasta	2	no	1	hacinamiento	1	me	2	hojas	1	estado	3	los	8	hablamos	1	haber	2	fiestas	12
hay	7	nombre	2	historia	2	medias	1	horizontal	1	estas	1	lugares	1	habrá	1	hablar	1	fiestas	1

hemos	2	nos	2	horrorosas	1	menos	4	hormiga	1	este	1	Luis	2	hace	6	hacer	2	forma	4
hoja	1	nosotros	1	Iberoamérica	2	miro	1	hormiga	2	estés	1	Luisa	2	hacer	1	hasta	3	fraccionada	1
imaginaros	1	núcleo	4	idílica	1	mismo	1	importante	1	esto	1	Maite	2	hay	7	hay	6	grandes	3
importante	1	objeto	21	iglesia	1	multiplicando	1	inglés	1	estuve	1	más	1	hemos	3	he	1	ha	3
invierno	4	oración	3	igualitaria	1	múltiplo	4	inmediatamente	2	europa	1	material	1	horarios	1	hipermercados	1	hace	1
inviernos	2	oraciones	1	intentar	1	nada	1	ir	2	excrementos	1	me	1	ido	1	horario	3	hacer	1
la	20	otra	2	ir	1	no	8	Julé	1	forrajeras	3	mercería	3	incluso	1	horarios	2	hasta	1
las	8	otro	2	izquierdas	1	número	1	julios	2	fuera	1	nada	1	isidro	1	iguales	1	hay	1
línea	2	pan	2	la	13	números	1	la	28	generalmente	1	ni	3	jóvenes	1	imagino	1	hemos	1
llama	1	perdón	1	las	2	obligatoriamente	1	le	2	había	9	ninguna	1	juntado	1	jueves	1	hoy	1
lluvia	1	pero	1	leer	1	oigo	1	león	4	habíamos	3	no	3	juntamos	1	julio	2	iglesia	1
lo	10	pizarra	1	leyendo	1	otro	3	leopardo	1	habían	3	nombre	5	junto	1	junio	1	invierno	1
los	5	plural	1	liberación	1	papel	1	libre	2	hablando	1	nombres	5	la	5	la	17	julio	2
luego	2	podamos	3	llama	1	para	2	libre	1	hace	3	nombres	1	las	8	las	12	juntas	1
mas	8	podemos	2	lo	9	partido	1	línea	1	hacen	1	nosotros	2	le	4	llama	1	la	12
máxima	2	ponemos	1	los	16	pasarla	1	llaman	1	hacer	2	otras	1	llama	1	lo	2	las	12
media	1	poner	3	lucha	1	pequeño	5	lleva	1	hacía	1	otros	3	llamamos	4	los	13	lo	2
mes	1	pongo	1	luchar	1	pequeños	2	llevar	1	hasta	1	papel	2	lo	10	luego	3	local	1
meses	1	por	4	luego	4	pero	5	lleve	1	hay	2	papelería	3	local	1	lunes	1	locales	1
midiendo	1	porque	1	Marx	3	poner	1	lo	3	hombres	1	para	2	localidades	1	Madrid	2	los	14
mínima	3	predicado	5	más	1	por	9	lógico	1	industrial	1	pepe	2	los	10	mañana	3	luego	1
mínimas	1	pregunta	1	medios	1	porque	1	los	9	introduce	2	pero	3	luego	1	martes	2	lugar	1
mirar	2	preguntamos	1	mejorar	1	positiva	1	luego	2	introducido	2	personas	1	lunes	3	más	7	Madrid	2
mirarlo	1	preguntarle	1	mirar	3	producto	1	manzana	1	la	14	pescadería	2	macro	1	mayo	1	marzo	2
misma	1	principales	1	mundo	1	puede	3	más	3	las	1	pescado	2	madrid	3	mayor	1	más	3
mismo	1	pronombre	2	nacimiento	3	puedo	2	masa	5	lo	7	poquito	1	manera	1	me	1	mayo	1
momento	1	pronombres	3	nadie	2	pues	5	mesa	2	los	11	por	4	martes	2	medicamento	1	menos	1
montaña	1	pueden	1	ningún	1	que	19	mide	1	luego	1	porque	3	más	3	menos	1	mes	14
mucho	2	puedo	3	ninguna	1	quién	1	misma	1	maíz	1	principio	1	matrículas	1	meses	1	meses	2
muestra	1	pues	2	no	5	quince	3	mismo	2	máquinas	1	producto	5	mayo	3	motivo	1	mismas	1
muy	7	que	13	nos	2	recuerdo	1	momento	2	más	1	productos	5	me	3	motivos	2	navidades	2
nada	1	qué	5	nuevas	1	se	4	momentos	1	me	1	puede	1	mejor	1	muchas	2	no	7
ni	3	regalo	5	objeto	1	sea	1	moverse	1	mecánica	2	pues	3	Móstoles	1	mucho	1	normalmente	2
no	2	respuesta	2	obreros	4	seguro	1	movimiento	11	medio	2	que	24	mucha	1	navidad	1	nos	1
noche	2	sabíamos	2	ocurra	1	seis	1	mucho	1	metido	1	quiosco	2	muchas	1	necesita	1	ocasiones	1
norte	1	salían	2	ocurre	1	ser	3	muy	3	moverté	1	reciben	1	muchos	1	negocios	1	once	2
nos	4	se	2	ocurrió	3	sesenta	5	no	4	muy	3	referencia	11	muy	1	no	5	otras	1
nota	2	segunda	1	os	1	setenta	3	nombre	3	nada	3	relación	1	no	16	normalmente	4	otros	1
oscila	3	será	1	otros	1	si	3	nos	2	naturales	1	restaurante	1	nombramos	1	número	1	para	10
oscilación	6	si	3	padre	3	siempre	3	nosotros	4	no	8	se	24	nos	1	ocho	1	parte	1
página	3	sí	1	partidos	5	siete	1	orificio	1	nos	2	sea	4	nosotros	8	oeste	1	partida	1
paraos	1	siempre	1	pasa	1	simplificar	2	os	1	nuevos	2	ser	2	oído	1	once	1	pero	1
pasa	1	simplemente	1	pasar	3	sitio	1	otro	1	oh	2	si	4	os	2	os	3	podemos	1
pasamos	2	sin	1	pensamiento	1	sólo	1	para	2	os	7	sitio	1	otra	1	otra	2	políticas	1
pero	3	singular	2	pero	1	también	2	pasa	1	otra	2	sitios	1	otras	3	otro	1	políticos	1
poca	1	solo	1	políticos	3	tan	1	paseando	1	otro	2	son	2	otro	1	otros	2	por	15

poco	1	son	4	por	1	tenga	2	pero	2	para	4	sus	4	otros	1	país	2	porque	1
podemos	1	sujeto	6	probablemente	1	tengo	8	poco	1	parece	1	tabaco	1	para	1	parque	1	primer	2
pone	1	sustituido	2	producción	1	teniendo	1	pone	4	parte	2	también	5	perdón	1	pasarlo	1	profesores	1
poquita	1	sustituir	2	proletariado	1	ti	1	ponemos	2	partes	1	tema	2	pero	5	pensáis	1	puede	1
poquito	5	tenemos	1	proletario	1	tiene	2	poniendo	1	patatas	1	tendría	1	pide	1	persona	1	pueden	2
por	5	tipo	2	pues	1	tienen	1	por	4	plantaban	1	tienda	2	poblaciones	1	poco	1	puedes	1
porque	2	todo	1	que	31	treinta	1	porque	3	plantas	5	tiendas	9	poco	1	políticos	1	pues	2
porqué	1	tres	1	queda	1	tres	17	potencial	1	pobres	1	tiene	2	por	6	poquito	1	que	12
precipitaciones	1	un	9	quedado	2	un	4	presa	2	poder	1	tienen	1	preguntar	1	por	13	qué	2
puede	1	una	4	quienes	1	una	4	produce	1	poner	1	tipo	3	profesión	1	profesores	1	quince	2
pues	1	uno	1	quieres	1	único	1	producen	1	pongo	3	tipos	1	profesiones	2	pronto	1	religiosa	1
que	22	va	1	rápida	1	uno	2	produciendo	1	poquita	1	toda	1	puente	4	público	1	religioso	1
qué	2	vamos	12	reunían	1	vale	5	puede	8	poquitas	1	todo	1	puentes	1	piente	3	religiosas	1
quedan	1	venga	2	Rusia	1	vamos	2	pues	1	por	1	toman	1	pues	10	pues	3	resto	1
quietos	1	ver	3	se	3	veces	1	qué	2	porque	1	uhm	1	que	21	que	13	sabéis	1
resto	1	verbal	2	ser	1	veintiséis	1	que	21	primer	2	ultramarinos	2	qué	2	referente	1	santa	5
resulta	2	verbo	4	será	3	ver	1	rápida	1	proceden	1	un	6	queda	1	religión	1	se	7
roja	1	viendo	1	serán	1	vez	5	raro	1	procedencia	1	una	2	queréis	1	rojo	1	seguidas	1
Sahara	1	vosotros	1	sería	2	vi	1	realizar	1	procedentes	1	uno	2	quince	1	sabéis	1	semana	5
se	3	voy	2	sido	1	y	20	realmente	1	producir	2	unos	1	reales	1	sacar	1	septiembre	2
sea	1	y	19	siglo	2	ya	7	recoger	1	productos	1	vale	1	sábado	2	se	6	ser	5
seis	1	ya	2	sigue	1	yo	1	reposo	1	pudiera	1	vamos	1	sabéis	1	señalan	1	si	2
setenta	4	yo	5	sindicatos	1			salta	1	puede	1	vende	5	san	1	septiembre	1	sido	1
si	3			social	3			saltar	1	pues	1	venden	8	se	4	ser	3	siempre	2
sí	1			sociales	4			se	11	que	47	vendían	1	sea	3	sería	1	sin	1
siquiera	1			socialismo	1			sea	4	queda	1	vino	1	semana	1	serse	1	sino	2
sobre	1			socialismo	3			señor	2	quedado	1	voy	1	septiembre	1	si	4	solo	1
son	4			sociedad	4			ser	4	quedamos	1	y	7	si	6	sobre	2	son	5
subir	1			sociedades	1			seres	1	quieto	1	ya	2	sí	2	son	5	suceden	1
sur	1			solución	1			si	1	recordáis	3	zapatería	3	sido	2	suele	6	suceder	1
tema	1			son	2			siempre	1	recordar	2	zapatillas	1	sólo	1	suelen	3	suele	5
temperatura	4			soviética	2			sobre	3	recuerdo	1	zapato	1	somos	1	superficies	1	suelen	2
temperaturas	10			sus	1			son	1	regenerar	1			son	5	también	4	tal	1
templados	2			tener	1			su	1	revolución	1			su	1	tampoco	1	también	4
ten	1			tengo	1			suelo	1	romano	1			supongo	1	tarde	4	tan	1
tener	1			teología	1			también	2	se	26			tampoco	1	temas	2	tenemos	5
todo	2			teorías	1			tan	1	segadora	1			tenéis	1	temprano	1	tener	1
tres	1			termina	1			tanto	1	ser	1			tenemos	2	tener	1	tenido	1
tropical	1			tiempo	3			tenéis	1	si	1			tenido	2	tiendas	5	tienen	2
tú	1			tiene	1			tenga	1	siglo	2			tienen	2	tienen	2	todas	1
último	1			tienen	1			tiempo	2	significaba	1			tira	1	todas	1	trabaja	1
un	6			todo	3			tiene	1	siguiente	1			todo	3	todo	2	trabajador	1
una	7			trabajadores	2			tipo	5	sirven	1			todos	2	trabaja	2	trabajadores	3
unas	1			trabajan	1			tipos	2	sobre	3			trabaja	1	trabajador	1	trabajar	1
unos	1			tú	1			tranquilamente	1	son	3			trabajan	1	trabajar	1	trece	1
vale	1			una	5			través	1	suprimido	1			trabajando	1	traído	1	tú	1

vámonos 1
vamos 1
veinticuatro 1
veintiséis 1
veintitrés 1
veis 6
vemos 1
venga 1
ver 2
verano 2
¿verdad 2
viendo 2
visto 1
y 22
ya 4

unas 3
única 2
unión 2
unos 1
utópica 1
va 1
vale 8
vamos 3
van 3
veinte 2
venga 2
ver 1
vida 3
vivían 1
viviendas 1
voy 1
y 11
ya 2

un 7
una 6
unas 1
unidad 1
unidades 1
uno 2
va 6
vamos 1
velocidad 5
viendo 1
y 11
ya 1

suprimir 1
también 2
tan 1
te 2
tener 2
ti 1
tierra 7
tipo 1
trabajos 1
tres 1
trigo 1
trilladora 1
trozo 1
tú 1
tuvo 1
un 2
una 5
unas 1
uno 1
unos 1
utilizaba 1
va 1
vale 3
vamos 1
van 1
vea 1
venga 1
ver 1
verdad 1
vienes 1
viendo 1
viernes 2
voltea 1
y 10
ya 1

transportistas 1
uhm 8
última 1
últimas 1
un 4
vale 2
vamos 1
vengáis 1
ver 1
verla 1
vez 3
voy 1
y 7
ya 2

uhmm 2
un 11
una 1
uno 1
vacaciones 2
vale 8
venís 1
verano 1
voy 2
x 1
y 12
ya 1

uhm 1
un 3
una 2
unos 1
vacaciones 3
vale 3
vamos 1
veces 1
verano 2
vienen 1
x 1
y 9

Repeticiones en Lecciones

	L1/1	L1/2	L1/3	L1/4	L1/5	L1/6			L2/1	L2/2	L2/3	L2/4		
Nº palabras	1868	1619	3233	1350	849	3996		621	2258	1640	640	914		264
Bueno ²⁰⁸	9	0	12	4	1	8	34	5,4	10	19	7	3	39	14,77
Bien	5	21	6	1	1	1	35	5,6	0	11	2	6	19	7,19
¿De acuerdo?	11	20	2	2	0	2	37	5,9	19	1	0	2	22	8,33
¿Eh?	22	5	46	1	0	74	148	23,8	10	14	0	0	24	9,09
Es decir	0	0	11	0	0	16	27	4,34	0	0	0	0	0	
¿Vale?	4	15	17	11	2	16	65	10,4	30	11	8	3	52	19,69
¿Seguro?	0	0	0	3	0	0	3*		0	0	0	0	0	
Después	0	0	0	2	0	0	2*		8	0	0	1	9	3,4
Queda claro	0	0	11	0	0	0	11*		0	0	0	0	0	
O sea	1	0	10	0	0	6	17	2,7	6	4	0	0	10	3,78
Por ejemplo	0	2	3	2	0	12	19	3,05	7	7	6	14	34	12,87
Vamos a	1	19	11	3	3	11	60	9,6	14	3	0	4	21	7,95
Vamos a ver ²⁰⁹	15	12	7	1	0	8	43	6,9	0	0	0	2	2*	
¿Alguna duda?	0	0	0	1	0	0	1*		0	0	0	0	0	
A lo mejor	0	0	2	0	0	4	6	0,9	0	3	0	0	3*	
Mientras que	0	0	3	0	0	10	13	2,09	0	0	0	0	0	
Tengo que	0	0	0	19	0	0	19*	3,05	0	0	0	0	0	
Entendéis	0	0	6	0	0	2	8	1,2	0	0	0	0	0	
Mirar/d	9	1	5	0	0	20	35	5,6	0	0	0	0	0	
Fijaos	3	0	5	0	0	10	18	2,8	0	0	0	0	0	
Entonces/ luego	7	10	4	15	4	11	51	8,21	23	5	7	9	44	16,66
Recordáis	0	0	2	0	0	3	5	0,8	0	0	0	0	0	

²⁰⁸ Bueno, como inicio de tema y como reformulador (Bueno de calles)

²⁰⁹ Vamos a ver. “Lo que vamos a ver hoy” Vamos a la página”

Otro lado	0	0	2	0	0	0	2*		0	0	0	0	0	
El (este) ejemplo	0	0	2	0	0	0	2*		0	0	0	0	0	
Todo lo contrario	0	0	2	0	0	0	2*		0	0	0	0	0	
Hasta ahí/aquí	4	0	0	0	0	0	4*		0	0	0	0	0	
	91	105	169	65	11	214			127	78	30	44		
	4,86	6,48	5,22	4,81	1,29	5,35			5,6	4,75	4,68	4,81		